



Université Catholique de Louvain
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Perception et réaction des enseignants à une évaluation externe des établissements scolaires

Le cas du SIMCE dans les écoles au financement partagé du Chili

Promotrice : P. Michèle **GARANT**

Comité d'accompagnement :

P. Michel **BONAMI**

P. Hervé **POURTOIS**

Thèse présentée en vue de l'obtention du titre
de Docteur en Sciences de l'Éducation par
Diego **DURAN JARA**

Louvain-la-Neuve, Belgique
Juin 2003

Remerciements

Voici la fin d'une aventure belge et le commencement d'une autre au Chili.

Merci Patricia, mon épouse, mon aimée et ma complice, pour ton amour, ta patience, ton courage de m'accompagner et de me soutenir dans ce qui a été notre projet. Merci mes enfants, Felipe, Andrea, Gabriel, María Javiera, Daniela et Camila, pour votre appui, pour votre confiance et votre courage à se confronter avec nous à un monde nouveau.

Le chemin parcouru a été long, plein de choses merveilleuses, de sacrifices, de joie et je tiens aujourd'hui à remercier à tous et toutes, qui ont participé et qui ont accompagné ce processus.

Tout d'abord, nous, ma famille et moi-même, remercions nos parents, nos frères et nos sœurs, pour leur soutien, pour les appels téléphoniques chaque semaine, pour leur contribution financière à cette aventure et pour leur présence continue.

Je tiens aussi à remercier très particulièrement à ma promotrice Michèle Garant. Elle a toujours été à côté de moi, en me soutenant, en me motivant à l'accomplissement de mes projets professionnels. Merci d'avoir capté mes motivations et de m'aider à les introduire dans cette thèse. Merci d'être devenue une amie pour ma famille.

Merci, Hervé et Michel d'avoir participé, à travers vos connaissances, à ce travail. Merci de vos suggestions au fur et à mesure de l'avancement du projet.

Merci à ceux qui ont contribué directement à mon travail : Bénédicte, Jean-Marie, Myriam, Maryline, Sandrine et tout particulièrement Sylvie et Véronique.

Merci aux professeurs Vincent Dupriez et Jean-Marie De Ketele, pour avoir toujours été disposés aimablement à lire mes textes et à me donner leur feedback.

Merci à tous et à toutes, qui ont montré leur préoccupation pour ma famille et à mon égard: Marcela, Osvaldo, Brigitte, Vinciane, Isabelle, Angeles, Christian, Rosita, Télésphore, famille Figueroa, famille Lagos, famille González, famille Ahumada, famille Araneda, famille Maurelia, famille Pavez, famille Arenas, famille Nuño, famille Peeters, famille Vergara. Merci Pepa pour l'amour donné à mes enfants et à nous-mêmes.

Merci à tous et toutes, qui de loin ou de près, pendant ces cinq ans, nous ont accompagnés et encouragés.

Merci mon Dieu de me permettre rêver et croire. Merci de tout ce temps vécu avec ma famille dans ce merveilleux pays.

Dedicace

Dedico esta tesis a aquellos que son mi vida y que sin su contribución de todos los días, esta aventura no hubiese sido posible. A ustedes mis amores : Paty, Felipe, Andrea, Gabriel, María Javiera, Daniela y Camila.

A ti madre, por tu amor sin límites.

Indice

Perception et réaction des enseignants à une évaluation externe des établissements scolaires

Le cas du SIMCE dans les écoles au financement partagé du Chili

Introduction générale	13
Première partie : Construction d'une proposition de modèle explicatif	17
Chapitre I : Cadre contextuel de la problématique	17
0. Introduction	17
1. Contexte général	17
1.1. L'obligation de résultats	20
1.2. L'évaluation	21
2. Contexte particulier	22
2.1. Le système scolaire chilien	22
2.2. L'obligation de résultats	25
2.3. L'évaluation	27
3. Problématique	30
4. Conclusion	32
Chapitre II : Eléments de base dans la construction du plan méthodologique	33
0. Introduction	33
1. Démarche suivie	33
1.a. Le pôle épistémologique	34
1.b. Le pôle théorique	36
1.c. Le pôle morphologique	37
1.d. Le pôle technique	38
2. Conclusion	40
Chapitre III : Eléments théoriques fondant la problématique	41
0. Introduction	41
1. L'organisation scolaire	42
1.1. L'organisation comme système ouvert	43
1.1.1. La perméabilité de frontières	43
1.1.2. Les entrées et les sorties (input et output)	44
1.1.3. Les mécanismes de rétroaction	44
1.1.4. L'organisation porte en elle l'antagonisme	45
1.2. L'organisation scolaire et sa mission	46

1.3. L'organisation scolaire et ses logiques de fonctionnement	49
1.4. Les organisations apprenantes et la théorie de « school effectiveness and improvement »	50
1.4.1. L'organisation apprenante	51
1.4.2. School effectiveness, school improvement	52
1.4.3. La proximité et la complémentarité entre les courants de « school effectiveness » et « school improvement » et l'organisation apprenante	54
2. Les acteurs	55
3. Les enseignants et la profession enseignante	57
3.1. Le pôle bureaucratique et le pôle « flou » du travail des enseignants	57
3.2. Un travail des humains sur les humains	58
3.3. Un travail professionnel	59
4. Les limites du cadre théorique	60
Chapitre IV : Eléments constitutifs de la problématique. La discussion d'un modèle explicatif	65
0. Introduction	65
1. Eléments constitutifs de la problématique	66
1.1. Les résultats	66
1.2. L'évaluation	67
1.3. Les enseignants	67
1.4. Le projet éducatif	68
2. Relation entre les éléments constitutifs de la problématique	69
2.1. Les constats	69
2.2. Les relations	71
3. Construction d'un modèle d'interprétation	72
3.1. Les champs d'incertitudes et de tensions	72
3.1.1. La dimension de pilotage	73
3.1.2. La dimension de maintenance	74
3.1.3. La dimension d'interface	75
3.1.4. La dimension symbolique	75
3.2. Le dépassement des tensions	77
3.3. Le lien entre le modèle et le cadre théorique et les limites du modèle proposé	79
3.4. La préparation à la mise à l'épreuve exploratoire du modèle	81
3.4.1. Sur l'échantillon	81
3.4.2. Les variables associées à la problématique	82
3.4.2.1. Les indicateurs associés aux variables	85
3.4.3. Les méthodes de recueil de données	87
3.4.3.1. Les enquêtes par questionnaire	87
3.4.3.2. Les enquêtes par interviews	87
3.4.3.3. L'analyse de documents	89
3.4.4. De la présentation et du traitement des données	90
4. Discussion finale et conclusion de la première partie	91
Deuxième partie : Le modèle mis à l'épreuve exploratoire	93

Chapitre V : Exploration pratique du modèle sur le terrain	95
0. Introduction	95
0.1. Les méthodes de recueil de données	97
1. Le cas de l'école A	99
1.1. La localisation et le bâtiment	99
1.2. La société fondatrice de l'école	100
1.3. Le public de l'école	100
1.4. La signification donnée au SIMCE : de l'opposition au défi	101
1.4.1. De l'opposition	101
1.4.2. Le défi	106
1.5. Les actions entreprises avant et après le SIMCE	106
1.5.1. Des dires aux faits	106
1.6. De la confrontation aux résultats et les actions qui en découlent	112
1.7. En guise de synthèse	120
2. Le cas de l'école B	121
2.1. La localisation et le bâtiment	121
2.2. De la société fondatrice de l'école	122
2.3. Le public de l'école	122
2.4. La signification donnée au SIMCE : du point de repère aux objectifs institutionnels	123
2.4.1. Le point de repère	123
2.5. Des actions entreprises avant et après le SIMCE	126
2.6. De la confrontation aux résultats obtenus par les élèves	127
2.7. La sélection des élèves et le recrutement des enseignants	131
2.8. En guise de synthèse	134
3. Confrontation au modèle	135
3.1. La perception de l'évaluation du SIMCE par les enseignants des écoles	135
3.2. Les enseignants et les actions de régulation dans les écoles	136
3.3. Un regard d'ensemble sur les données	136
4. Limites de cette étape exploratoire et de la confrontation au modèle	138
Chapitre VI : Nouveau regard sur la théorie à la lumière de la recherche exploratoire	141
0. Introduction	141
1. L'organisation scolaire comme un système ouvert	141
1.1. La perméabilité de frontières	141
1.2. Les entrées et les sorties (input et output)	142
1.3. Les mécanismes de rétroaction	144
1.4. L'organisation porte en elle l'antagonisme	145
2. L'organisation scolaire et sa mission	145
3. L'organisation scolaire et ses logiques de fonctionnement	146
4. Les organisations apprenantes	147
5. Les acteurs et la profession enseignante	148
6. La relation entre les éléments théoriques	148
7. Les limites de nos éléments théoriques	150
Chapitre VII : Construction des hypothèses	153

0. Introduction	153
1. Les hypothèses associées au modèle	153
2. Les variables associées aux hypothèses	156
3. Une nouvelle discussion méthodologique	160
3.1. L'échantillon	161
3.2. Les outils de recueil de données	161
3.3. La présentation des données	162
4. Les effets des choix méthodologiques	162
Troisième partie : Confrontation aux résultats obtenus par le deuxième questionnaire	165
Chapitre VIII : Données obtenues par le deuxième questionnaire	165
0. Introduction	165
1. Composition du questionnaire	166
2. Première analyse des données obtenues	167
3. Approximation aux résultats obtenus du questionnaire	172
3.1. Renseignement sur les enseignants	172
3.2. Perceptions par les enseignants	177
3.2.1. Question 15 (Les causes de conflit internes dans l'organisation)	177
3.2.2. Question 16 (Perception du SIMCE par les enseignants)	181
3.2.3. Question 17 (Actions après le SIMCE dans les écoles)	183
3.2.4. Question 18 (Perceptions par les enseignants des capacités des élèves)	187
4. Conclusion	188
Chapitre IX : Les hypothèses mises à l'épreuve des résultats	191
0. Introduction	191
1. Rapport des hypothèses au modèle	192
1.1. L'hypothèse 1	192
1.2. L'hypothèse 2	193
1.3. L'hypothèse 3	194
1.4. L'hypothèse 4	194
1.5. L'hypothèse 5	195
2. Les hypothèses mises à l'épreuve	196
2.1. La première hypothèse mise à l'épreuve	196
2.2. La deuxième hypothèse mise à l'épreuve	202
2.3. La troisième hypothèse à la lumière des données	207
2.4. La quatrième hypothèse sous le regard des données	209
2.5. La cinquième hypothèse mise à l'épreuve de faits	211
2.5.1. L'hypothèse 5 en fonction d'une étude de régression	219
3. Au-delà des hypothèses	224
3.1. Notre modèle mis à l'épreuve de données	224
3.2. L'implication des acteurs, une analyse par régression	226
3.2.1. "Les réponses d'autres acteurs que les enseignants" comme variable dépendante	227
3.2.2. "Les réponses d'autres acteurs que les enseignants" et l'impact des écoles (dummy variables) sur la variable dépendante	230
3.3. L'étude par régression de la variable "l'implication des enseignants"	231

3.3.1. La participation des caractéristiques des écoles sur la variable dépendante	233
3.3.2. La participation des écoles comme dummy variables à la variable dépendante	234
4. Conclusion	236
Chapitre X : Synthèse et perspective	239
0. Introduction	239
1. Le parcours de notre thèse	239
1.1. La construction du modèle explicatif de la problématique	239
1.2. La construction des deux monographies	242
1.3. Les hypothèses mises à l'épreuve sur un échantillon plus large	244
2. Les limites de notre recherche	247
2.1. Le pôle épistémologique	247
2.2. Le pôle théorique	247
2.3. Le pôle morphologique	248
2.4. Le pôle technique	248
3. Les résultats obtenus mis en perspective	249
3.1. Les constats	249
3.2. Les perspectives de cette recherche	252
4. Le métier d'enseignant	253
Bibliographie	257
Indice des tableaux	263
Indice des figures	267
Annexes	269
Liste d'annexes	271

Introduction générale

Au cours de nos années d'expérience sur le terrain dans le milieu de l'éducation au Chili, en tant que professeur en mathématiques (10 ans) puis membre d'une direction (4 ans) d'école, nous nous sommes posé la question de la participation des enseignants dans les organisations éducatives ainsi que de leur responsabilité¹ vis-à-vis des acquis des élèves.

Nous avons pu observer et expérimenter que la place donnée aux enseignants, par rapport aux acquis des élèves, devenait très importante. Au fur et à mesure que la réforme éducative appliquée au Chili se développait, les enseignants commencèrent à être la cible de politiques et de programmes spécifiques afin d'actualiser leurs connaissances, d'améliorer leurs méthodologies, d'améliorer leurs salaires, etc.

Cette focalisation sur les enseignants souligne la place que les autorités leur ont reconnue dans ce processus de changement éducatif.

C'est dans ce contexte que les enseignants ont commencé à être la cible des critiques des autorités lorsque les acquis des élèves ont commencé à être évalués par des évaluations externes.

Le SIMCE (Système de mesure de la qualité de l'éducation), a été l'un des systèmes d'évaluation des établissements scolaires, le plus important, appliqué dans le pays. Ce système est né de l'initiative de l'Etat, quant à sa construction et son application.

Même si l'objectif de l'Etat, par rapport au SIMCE, n'était pas d'évaluer les enseignants mais bien les écoles, il a produit des effets non voulus : d'évaluer les enseignants et de classer les écoles (palmarès).

En tant que directeur, nous avons pu expérimenter le refus et la crainte des enseignants vis-à-vis du jugement du SIMCE. Cela a conduit les enseignants à questionner la validité de ce système d'évaluation.

A partir de cette évaluation (le SIMCE), l'Etat cherche à favoriser dans les écoles la réalisation de changements, produits par des mécanismes de régulation internes. Dans le travail quotidien des écoles, ce but poursuivi par l'Etat se confronte d'une part aux buts spécifiques des organisations et d'autre part aux buts des acteurs des établissements scolaires.

Cette situation n'est pas uniquement représentative du Chili, mais elle est répandue dans plusieurs pays et continents. L'expansion de cette réalité peut s'expliquer aussi par le nouveau rôle qu'assument les Etats vis-à-vis des organisations. Ceux-ci deviennent des Etats contrôleurs, qui financent, laissent la gestion de leurs ressources aux organisations et contrôlent ensuite les résultats.

Ces organisations voient grandir leur marge de manœuvre, dans l'administration des ressources dispensées par l'Etat, mais elles se voient aussi confrontées à rendre des comptes à cet Etat contrôleur (Demailly, L., 2001).

¹ Nous parlons de responsabilité vis-à-vis des élèves par rapport à l'impact des actions des enseignants sur leurs élèves.

Le SIMCE est l'un des mécanismes utilisé par l'Etat chilien pour réguler le système éducatif national. Mais les réponses des écoles ne parviennent pas à se rapprocher de celles attendues par les responsables du système (Olivares, J., 2001).

C'est dans ce contexte que notre questionnement se focalise sur le rôle joué par les enseignants comme les acteurs principaux des organisations éducatives par rapport aux attentes de l'Etat.

Quelle est la participation des enseignants dans les actions après les évaluations externes des établissements scolaires? Quel est le rapport des enseignants avec les évaluations externes des établissements scolaires? Est-ce que la perception des évaluations externes des établissements scolaires par les enseignants, joue-t-elle un rôle dans les actions mises en pratique après ces évaluations?

La construction d'un modèle explicatif

Par cette thèse, nous cherchons à construire une proposition d'un modèle explicatif, qui puisse rendre compte, d'une part, de la problématique associée aux évaluations extérieures et, d'autre part, de la compréhension des réponses générées dans les organisations scolaires dont les enseignants sont les acteurs principaux.

Plusieurs éléments sont à prendre en compte dans cette construction. Soulignons notamment, les enseignants et leur profession, la confrontation aux évaluations externes et, à partir de celle-ci, la perception de cette confrontation par les enseignants et leur perception de l'orientation donnée aux élèves dans les écoles, etc.

Nous voulons établir des liens entre ces éléments et les actions produites dans les écoles par rapport à l'évaluation du SIMCE.

A partir d'une perspective exploratoire, nous chercherons à établir de relations entre les éléments dégagés de cette problématique.

Nous aborderons cette démarche exploratoire par l'analyse de deux écoles du Chili au financement partagé (écoles financées par l'Etat et par les parents), car ce type d'école présente la caractéristique de "rendre des comptes" à l'Etat et aux parents. Ce fait met en évidence la nécessité pour les écoles de gérer tant les résultats obtenus par leurs élèves que les stratégies mises en pratique pour l'amélioration de ceux-ci. D'une part, l'Etat peut intervenir dans les écoles à cause d'une mauvaise gestion des résultats, et d'autre part les écoles doivent s'assurer d'un minimum d'inscriptions d'élèves pour leur financement (une école qui présente de mauvais résultats ne pourra pas espérer avoir un nombre élevé d'inscriptions d'élèves). Ceci prend de l'importance, si les Etats financent les écoles en fonction de leur nombre d'élèves. C'est le cas notamment du Chili.

Cette démarche permettra une approche de la problématique et une mise à l'épreuve du modèle. Celui-ci sera amélioré, pour entamer une nouvelle étude basée sur un certain nombre d'hypothèses dégagées de cette première étape.

Nous essayerons de mettre à l'épreuve notre modèle sur un échantillon plus large d'écoles du même type. Il s'agit de vérifier la faisabilité du modèle en tant que modèle explicatif de la problématique.

Nous terminerons notre thèse avec la proposition d'ensembles de variables qui peuvent expliquer en partie l'implication des enseignants dans les actions qui suivent l'application du SIMCE. Ces ensembles sont le résultat de l'application du modèle explicatif construit et des relations dégagées entre les variables.

C'est précisément l'application de ce modèle qui vérifie sa pertinence dans l'explication de la problématique.

Nous devons souligner que, si la portée de notre travail reste limitée, elle permet la discussion de nouvelles pistes de recherche et la construction de nouvelles hypothèses pour un échantillon plus large.

Notre intérêt dans cette thèse est de nous construire un modèle qui puisse nous aider à comprendre l'absence et la présence d'actions d'amélioration de la part des enseignants, liées à cette évaluation externe. Notre objectif est de comprendre cette problématique dans toute sa complexité plutôt que d'établir des règles générales de ce problème.

Dans ce contexte, notre approche cherche à vérifier des rapports d'influences réciproques entre les variables, de manière à évaluer les ensembles de celles-ci qui interviennent dans l'explication de la problématique.

Structure de la thèse

Notre thèse se divise en deux étapes : une étape exploratoire et une étape d'évaluation des hypothèses.

En ce qui concerne l'étape exploratoire, la thèse comprend deux parties : une partie d'élaboration théorique et méthodologique, et une autre partie, d'application exploratoire du modèle.

En ce qui concerne l'évaluation des hypothèses, la thèse présente une seule partie qui rend compte de la démarche sur un échantillon plus large et qui cherche à vérifier la faisabilité du modèle pour analyser les actions qui suivent l'application du SIMCE dans les écoles.

Chaque partie de la thèse est formée par différents chapitres. Il sont au nombre de dix.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons la structure générale de la thèse

Introduction Générale		
Première étape	Première partie : Construction d'une proposition de modèle explicatif	Chapitre I : Cadre contextuel de la problématique
		Chapitre II : Eléments de base dans la construction du plan méthodologique
		Chapitre III : Eléments théoriques fondant la problématique
		Chapitre IV : Eléments constitutifs de la problématique. Discussion d'un modèle explicatif
	Deuxième partie : Le modèle mis à l'épreuve exploratoire	Chapitre V : Exploration pratique du modèle sur le terrain

		Chapitre VI : Nouveau regard sur la théorie à la lumière de la recherche exploratoire
		Chapitre VII : La construction des hypothèses
Deuxième étape	Troisième partie : Confrontation aux résultats obtenus par le deuxième questionnaire	Chapitre VIII : Données obtenues par le deuxième questionnaire
		Chapitre IX : Les hypothèses mises à l'épreuve des résultats
		Chapitre X : Synthèse et perspective

Les perspectives de cette recherche

Le caractère exploratoire est lié aux limites de ce travail par rapport aux choix que nous avons fait relativement à : l'échantillon, les outils méthodologiques, l'approche épistémologique, etc. Mais la thèse reste exploratoire aussi pour les découvertes, qu'elle nous a permis de mettre en exergue, surtout en relation avec les enseignants et leur rapport aux contraintes qui sont les leurs.

Nous allons observer que les résultats finaux obtenus par notre thèse sont cohérents avec des recherches réalisées dans d'autres contextes, qui comme la nôtre, ont placé les enseignants comme acteurs principaux.

Ce constat contribue à la validation de notre travail et permet d'évaluer le bien fondé de la proposition du modèle explicatif de la problématique abordée.

Les résultats obtenus par cette recherche placent les enseignants et leurs perceptions au centre de la problématique. Celle-ci est liée à leur participation dans les actions mises en pratique après les évaluations externes des établissements scolaires. Cette découverte, grâce à l'application du modèle, établit la thèse que les perceptions par les enseignants jouent un rôle important vis-à-vis de leur engagement dans les actions des établissements scolaires. Nous constatons que la perception des contraintes par les enseignants joue différemment et de manière plus significative que les caractéristiques des écoles ou l'appartenance des enseignants à celles-ci.

Les résultats obtenus par cette thèse permettent une discussion sur l'ancienne relation connue entre le contexte socio-économique des élèves et leurs résultats. Car notre étude permet plutôt d'établir une relation entre la perception des élèves par les enseignants et les résultats dans un contexte d'écoles non défavorisées.

Chapitre I : Cadre contextuel de la problématique

O. Introduction

La présentation du cadre contextuel de la problématique répond à la nécessité de situer la recherche envisagée dans un contexte déterminé qui la fonde et la limite. La confrontation à ce contexte est un des éléments majeurs qui nous a permis d'orienter notre démarche.

La structure de ce chapitre s'organise en trois parties : le contexte général de la problématique, le contexte particulier de la problématique et la problématique elle-même.

Le contexte général rend compte du contexte de la problématique, tel qu'il est observé au niveau international ou au-delà des frontières des pays (notamment des pays comme la France, la Grande-Bretagne, les Etats-Unis, le Chili).

Le contexte particulier traite du contexte de la problématique au niveau local dans le pays où la démarche se réalise (le Chili). A ce niveau local, il est possible d'observer la problématique de manière spécifique et concrète.

La troisième partie du chapitre rend compte de la problématique et des questionnements de base de notre démarche. Après les chapitres, méthodologique et théorique, nous reviendrons sur la problématique pour dégager les éléments constitutifs de celle-ci.

1. Contexte général

Ces dernières années, on observe dans différents pays un nombre important de réformes éducatives visant entre autres objectifs : l'amélioration des apprentissages des élèves (dimension pédagogique), l'amélioration de la gestion scolaire (dimension organisationnelle et économique), la diminution des inégalités au niveau éducatif (dimension sociologique)

Ces réformes poursuivent des finalités différentes (Perrenoud, P., 1996), dans lesquelles il est possible de repérer trois dimensions qui correspondent aux catégories précédentes. Une dimension sociale, dans la mesure où les finalités des réformes cherchent à diminuer les écarts entre les possibilités culturelles et éducatives des enfants de secteurs sociaux différents. Une dimension organisationnelle et économique, dans le contexte d'une gestion des écoles plus efficiente par rapport aux ressources qui leur ont été dispensées. Une dimension pédagogique, dans laquelle il s'agit d'appliquer de nouvelles méthodologies dans le contexte scolaire, visant à améliorer les acquis et les apprentissages des élèves.

Les différentes finalités des réformes éducatives sont un des éléments qui met en évidence les multiples propos des Etats pour entreprendre ces réformes. Parmi ces propos, nous pouvons souligner les problèmes d'ordre économique et de développement démocratique des nations² qui focalisent leurs actions sur les établissements scolaires et leur gestion. Ainsi, par exemple,

²A cet égard nous pouvons nous référer au travail de Garcia-Huidobro dans l'ouvrage "La Reforma Educacional Chilena" (Garcia-Huidobro, J. E., 1999). Cet auteur souligne que l'éducation aujourd'hui prend une place très importante, en ajoutant que : "dans une société où la connaissance devient un élément et un capital de haute importance, l'éducation devient synonyme de développement".

les réformes éducatives de pays comme le Japon, la Grande-Bretagne, les Etats-unis et la Corée du Sud ont cherché à résoudre les problèmes de type économique et social à travers l'éducation, en utilisant différentes stratégies : démocratisation, fragmentation, focalisation sur les résultats, sur les élèves et leur créativité, etc. (Lee, J. 2001)

Dans la plupart des cas, les objectifs des réformes éducatives sont poursuivis à travers une politique de décentralisation, accordant aux établissements scolaires une plus grande autonomie³ dans leur gestion (Devineau, 1998), de manière à ce que chaque établissement puisse trouver des solutions particulières aux problèmes qu'il rencontre (Demailly, 2001).

L'implémentation de cette politique de décentralisation a conduit également à la modification du rôle de l'Etat. Aujourd'hui, les responsabilités associées à la gestion et aux décisions dans les organisations scolaires ont été, en termes administratifs, accordées aux établissements scolaires, où l'Etat a pris le rôle de contrôleur de ces décisions, à travers l'exigence de comptes rendus de la part de l'établissement, "l'accountability" (Demailly, L., 2001)

Ce processus de changement de politique de l'Etat vis-à-vis du système scolaire a conduit plus qu'auparavant à l'incorporation de nouveaux demandeurs de services aux écoles. L'Etat n'est pas le seul à demander les services des écoles mais les entreprises, les parents, la communauté qui forme l'environnement de l'école, le font aussi.

Cette croissance d'autonomie dans la gestion des établissements scolaires a produit, par exemple, le fait que la relation avec les enseignants soit davantage négociée en termes de contrats, de sécurité du travail (une certaine inamovibilité), dans les aspects méthodologiques ou bien de mission (projet d'établissement). Ce, qui était canalisé par l'Etat, est aujourd'hui laissé en grande partie entre les mains des organisations scolaires qui, pour faire face à cette nouvelle situation ont employé, par exemple, des mécanismes de négociation collective⁴, c'est le cas notamment du Chili.

L'école est confrontée aujourd'hui à la nécessité de produire de bons résultats face aux demandeurs de services (la société). Ce qui fut une concentration sur les moyens devient maintenant une concentration sur les résultats (Demailly, L., 2001)

Concrètement, l'école actuellement doit se confronter :

- a) au projet éducatif de l'Etat défini au niveau macrosocial dans les lois nationales, et qui se traduit en exigences de contenus et d'objectifs minimaux,
- b) aux exigences de leur environnement local ou de leur public cible, ainsi qu'aux exigences des acteurs concernés dans les organisations elles-mêmes (les élèves, les enseignants, etc.),

³Cette situation n'est pas exclusive des pays européens, elle peut être observée également dans des pays comme les Etats-Unis, l'Argentine, le Chili, etc.

⁴Suite à la création du Statut des enseignants au Chili, les établissements non municipaux (privés) doivent se confronter à la décision d'accepter l'intégralité du Statut (obligations sur le contrat, le salaire, le perfectionnement, etc.) ou de seulement une partie de celui-ci (obligations des salaires minima). En décidant une acceptation partielle, les organisations doivent négocier les autres aspects du contrat tous les deux ans avec leurs enseignants, à travers un mécanisme de négociation collective (avec ou sans la participation de tiers).

En ce qui concerne les écoles municipales, celles-ci vont accroître leur autonomie de gestion, par exemple, par rapport au projet éducatif de l'école et de quelques éléments administratifs, comme la gestion interne de ressources financières visant l'amélioration de l'infrastructure de l'école.

- c) aux exigences de l'incorporation dans sa gestion de nouvelles technologies, ainsi que de nouvelles méthodologies pour améliorer les apprentissages des élèves.

Ces contraintes, auxquelles les écoles doivent se confronter, peuvent être interprétées de diverses manières. D'après Reynaud⁵ et repris par Demailly (Demailly, L., 2001), ces exigences peuvent être rapprochées de l'idée de la régulation normative et de la régulation systémique.

Demailly fait mention de la régulation du système éducatif à partir de deux axes : d'une part les actions qui viennent de l'Etat à travers des normes, par exemple le projet "macro" défini par l'Etat (régulation normative) ou le changement du curriculum; d'autre part, les actions liées aux effets non intentionnels, notamment ceux qui sont attribuables aux actions des acteurs du système (régulation systémique) : par exemple, la transformation des actions de l'Etat en actions internes comme la construction du projet d'établissement de l'école⁶.

Dans le contexte de la régulation normative, les écoles voient grandir leur marge de liberté (pour répondre à leurs problèmes). Mais à cette augmentation de liberté de gestion des écoles s'ajoute une augmentation du contrôle sur leurs actions et leurs décisions. Les écoles doivent rendre compte de leurs actions à l'Etat et ainsi qu'à leurs usagers.

Ce courant de "comptes à rendre", est répandu dans plusieurs pays et il est connu en anglais par le nom d'"accountability", comme nous l'avons déjà signalé précédemment.

Nous pouvons observer un exemple de ce courant dans Van Zanten (Van Zanten, A. in Demailly, L., 2001) pour le cas de la Grande-Bretagne. Dans ce pays, les établissements scolaires sont conduits à jouer dans le contexte d'un véritable marché de l'enseignement, où l'"accountability" vers le public et vers la nation met les établissements en concurrence entre eux. Un effet similaire non voulu au Chili est produit par la publication des résultats obtenus par les écoles dans l'évaluation du SIMCE⁷ (Olivares, J., 2001).

Nous pouvons observer ce même phénomène dans quelques pays en voie de développement de l'Amérique latine, où les Etats ont voulu incorporer dans les établissements scolaires de nouvelles formes de gestion et de nouvelles méthodologies visant des objectifs d'équité, de qualité et d'efficacité (Gajardo, M., 1994), en utilisant des mécanismes de régulation normative (selon les concepts de Demailly).

Il nous a semblé que, les changements dans le contexte scolaire ont été essentiellement orientés vers une amélioration du système se traduisant par un effet concret dans les classes, autrement dit un changement orienté vers les élèves. Il s'agit de produire chez les élèves une amélioration des apprentissages.

De tout ce processus de changement, il est possible de retenir au moins deux aspects qui se complètent : la nécessité de résultats (la nécessité d'obtenir de bons résultats pour les établissements) et l'évaluation des établissements scolaires (le compte à rendre).

⁵(Reynaud, J-D., 1997, 3^{ème} édition). Mais, nous considérons ces termes dans le sens développé par Demailly.

⁶ L'Etat oblige les écoles à construire un projet éducatif (régulation normative), les écoles construisent un projet éducatif contenant les éléments obligatoires exigés par l'Etat, mais enrichis en fonction des intérêts internes.

⁷ Système de mesure de la qualité de l'éducation.

1.1 L'obligation de résultats

Même si l'organisation éducative se trouve dans un contexte d'ambiguïté en fonction de ses divers objectifs et de ses missions (Perrenoud, Ph., 1996 et Dupriez, V., et Maroy, Ch., 1999), les exigences vis-à-vis des organisations éducatives deviennent plus concrètes en se focalisant sur leurs résultats obtenus⁸. Ils sont comparés aux paramètres nationaux prédéfinis et préétablis par les Etats et qui se trouvent dans leurs programmes d'enseignement.

Les éléments ou les exigences demandés aux écoles sont soumis au contrôle de l'Etat ou de la communauté locale, à travers différents mécanismes. Parmi les mécanismes utilisés, les épreuves de contenu sont les plus répandues : elles visent à donner un aperçu comparatif des acquis des élèves par rapport aux programmes d'enseignement prédéfinis.

La plupart de ces épreuves sont associées aux disciplines scientifiques et humanistes telles les langues maternelles des pays, les mathématiques, la lecture, l'histoire et les sciences.

Quelques-unes de ces épreuves sont: le SIMCE (système de mesure de la qualité de l'éducation) pour le cas du Chili, le FCAT (the Florida comprehensive assessment test) le Texas accountability system, le NAEP (National Assessment of Educational Progress) aux Etats-Unis.

Nous pouvons observer que toutes ces épreuves ont un caractère local répondant au contexte d'un pays ou Etat particulier. Un exemple d'une épreuve plus internationale sera le TIMMS (lié au Boston College) qui mesure les acquis des élèves en mathématiques et en sciences, et à laquelle participent plusieurs pays.

Ces résultats mesurables et quantifiables ont conduit à ce que les établissements scolaires soient mis en concurrence les uns par rapport aux autres et que la recherche des meilleurs résultats soit un des objectifs principaux des établissements scolaires.

Cette mise en concurrence justifie en quelque sorte les politiques de sélection des étudiants dans les établissements scolaires. L'application de cette politique de sélection s'avère fort probable si les ressources financières que l'école devra percevoir dépendent des résultats obtenus, comme dans le cas de la Grande-Bretagne.

Cette concentration sur les résultats des écoles naît de la nouvelle vision des Etats concernant les établissements scolaires. Nous avons mentionné que les Etats sont passé d'une politique centrée sur les moyens à une politique centrée sur les résultats.

Cependant, cette nouvelle approche plus décentralisée a permis aussi aux Etats de se concentrer sur l'élaboration d'un curriculum national donnant les grandes lignes aux établissements scolaires et leur laissant l'initiative et la responsabilité de résoudre les différents problèmes émergents.

Ce mode de relation entre l'Etat et l'école oblige celle-ci à rendre compte de ses décisions et de ses résultats, dans la plupart des cas par rapport aux ressources reçues de l'Etat. Ceci peut répondre à une vision de recherche de plus d'efficacité de la part de l'Etat vers les secteurs non-marchands ou peut répondre au consumérisme des usagers des écoles, au marché scolaire (Demailly, L., 2001).

⁸Ces résultats se référant majoritairement aux acquis des élèves de l'école.

Le résultat devient ainsi une pierre angulaire dans la construction des réponses des écoles face au marché scolaire ou face aux exigences de l'Etat.

1.2. L'évaluation.

Les résultats obtenus dans les établissements scolaires peuvent jouer un rôle varié et particulier face à leur environnement interne ou externe :

- a) d'une part ces résultats seront mis à l'épreuve de l'efficacité, de l'efficience ou/et de l'équité, par rapport aux ressources reçues de l'Etat et aux programmes d'enseignement exigés par celui-ci, surtout, pour les écoles liées financièrement à l'Etat,
- b) d'autre part, ces résultats rendent compte de la capacité des écoles à réaliser les objectifs projetés, ce qui peut avoir un impact sur les usagers de l'école par rapport à leur choix à l'égard de l'école pour leurs enfants.

Dans ce contexte et d'après Demailly (Demailly, L., 2001), ces évaluations peuvent présenter deux aspects très importants :

- a) une évaluation qui permet de "rendre compte" vers l'Etat et vers le marché scolaire. Ceci répondant, d'une part, à une logique de contrôle du rapport entre les ressources dispensées et les résultats obtenus et, d'autre part, à une logique de transparence en fonction des usagers des établissements scolaires ;
- b) un autre aspect de ces évaluations est le concept de régulation qui lui est associé. D'une part, l'Etat cherche à contrôler et à réguler le système scolaire à partir de ces évaluations (régulation normative) et d'autre part, ces évaluations peuvent servir aux écoles comme mécanisme de régulation interne, en favorisant l'émergence d'effets non attendus par les Etats (régulation systémique) et qui peuvent être liés à l'amélioration du fonctionnement des écoles.

Il faut remarquer les variantes que ce type d'évaluation présente. D'une part, ces évaluations visent le contrôle sur les établissements scolaires. Il s'agit d'établir l'état des lieux de chacune des écoles par rapport à une référence qui, dans ce contexte, sera le programme défini par l'Etat. D'autre part, il s'agit bien d'une régulation. Ces deux objectifs répondent à l'intervention de l'Etat sur les écoles, le contrôle permet le diagnostic et la régulation conduit les actions d'adéquation en fonction des politiques de l'Etat.

La nécessité d'évaluer les établissements a permis le développement d'une variété d'outils d'évaluation des écoles pour rendre compte des résultats obtenus. Ces outils ou dispositifs sont liés aux objectifs poursuivis par l'Etat, l'école, les usagers internes, l'entreprise privée, etc.

Dans la plupart des cas, ces évaluations sont limitées à un aperçu des aspects plus quantitatifs, au détriment des aspects qualitatifs. Autrement dit, ces évaluations sont davantage associées aux aspects des acquis académiques qu'aux aspects relatifs à la qualité de citoyen ou la qualité de personne, etc.

De l'analyse de notre contexte général, nous retenons la concentration sur les résultats et les évaluations des établissements scolaires. Ces éléments font partie de ce nouveau processus de changement auquel les écoles sont soumises.

2. Contexte particulier

Dans cette partie de la présentation du contexte de notre problématique, nous aborderons la réalité du pays pris en considération dans notre démarche : le Chili. Nous allons présenter la réalité éducative du pays, de manière à faciliter au lecteur la tâche de la compréhension de ce contexte.

Nous verrons que le contexte chilien répond largement au contexte général de notre problématique déjà présentée, autrement dit, au contexte international (présenté).

Présenter la réalité éducative du Chili passe par une présentation descriptive générale des caractéristiques du système éducatif en vigueur.

2.1. Le système scolaire chilien

Nous distinguons dans le système éducatif chilien quatre catégories relatives au niveau de scolarité des élèves : l'éducation maternelle pour les enfants de 4 à 5 ans, l'éducation primaire pour les enfants de 6 à 13 ans, l'éducation secondaire pour les enfants de 14 à 17 ans et l'éducation supérieure (post-secondaire).

L'éducation primaire est obligatoire pour tous les enfants du pays, mais une initiative du gouvernement actuel a élargi cette obligation au niveau secondaire⁹.

Les corps légaux soutenant l'éducation chilienne sont : la Constitution politique de l'Etat, la loi organique constitutionnelle de l'éducation, la loi organique de base de l'administration publique, le décret de loi sur les revenus municipaux, la loi de subvention éducationnelle et la loi du statut des enseignants (Duran, D., 1999).

Dans le tableau ci-dessous, nous clarifions ces corps légaux :

La Constitution politique chilienne	C'est une loi qui régit l'Etat, qui oriente, régule, et protège les citoyens. Cette Constitution dit à l'égard de l'éducation : "l'Education a comme objectif le plein développement de la personne dans toutes les étapes de sa vie".
La loi organique constitutionnelle de l'éducation	Cette loi représente l'horizon légal qui régira tout le système éducatif chilien. Spécifiquement cette loi présente les objectifs fondamentaux et les contenus minimaux de l'éducation chilienne, le socle des objectifs et des contenus de l'éducation chilienne.
La loi organique de base de l'administration publique	Cette loi régule et établit les normes générales qui régissent l'administration publique, notamment le cas du Ministère de l'éducation.

⁹ Loi promulguée le mardi 5 mai d2003

Le décret de loi sur les revenus municipaux	Cette loi est étroitement liée au changement qui donne aux municipalités la responsabilité des établissements scolaires de l'Etat ¹⁰ .
La loi de subvention éducative	Cette loi définit, régule et contrôle les assignations ou subventions de l'Etat vers les établissements scolaires pris en charge par l'Etat.
La loi du statut des enseignants	Cette loi régule et délimite les fonctions des enseignants dans des aspects contractuels, de carrière et d'accès à la profession d'enseignant.
La loi du travail	Cette loi complète les lois antérieures dans les aspects contractuels et de sécurité du travail de tout le personnel des établissements scolaires ¹¹ .

Source: Duran, D (1999 : 49 – 50).

Nous pouvons repérer trois catégories d'établissements scolaires présents dans le pays.

Ces catégories répondent au critère associé au mode de financement du système éducatif chilien employé par l'Etat (Duran, D., 1999) Les trois types d'établissements sont :

- a) les établissements subventionnés gratuits, lesquels peuvent appartenir tant au réseau municipal que privé. Les subventions de l'Etat sont la seule grande source de financement pour ces établissements ;
- b) les établissements avec financement partagé par l'Etat et les parents. Ces écoles reçoivent, de l'Etat, une subvention et, des parents, un montant annuel lié aux services à rendre par l'école (minerval) ;
- c) les établissements privés, financés exclusivement par les parents. Dans beaucoup de cas au Chili, ces types d'établissements sont liés à des fondations qui procurent les moyens nécessaires pour le développement des activités et le fonctionnement des écoles.

Dans le cadre ci-dessous, nous présentons le pourcentage des établissements par catégorie dans le pays.

Type d'établissement	Nombre d'établissements	Pourcentage
Subventionné gratuit	1069	47 %
Financement partagé	768	33 %
Privé	460	20 %

Source : Ministère de l'éducation du Chili. www.mineduc.cl

Ces valeurs se réfèrent exclusivement au nombre d'établissements. Car, d'une part, l'école municipale au Chili (subventionnée gratuite) comprend 55.1 % de la population scolaire et, d'autre part, l'école privée subventionnée (gratuite ou de financement partagé) comprend 34.1

¹⁰Au Chili ce processus de changement est connu sous le nom de "Municipalisation". Il s'agit de donner aux municipalités toutes les responsabilités administratives et financières sur les établissements scolaires qui appartenaient auparavant à l'Etat.

¹¹Dans la plupart des écoles privées où le statut des enseignants n'est pris en compte que dans les aspects des fonctions et de salaire minimum, la loi du travail régit tous les autres aspects contractuels : sécurité du travail, demandes des congés, etc.

% de la population. Les écoles privées sans subvention de l'Etat comprennent 9.3 % de la population¹².

L'organisme qui régule tout le processus éducatif du Chili est le Ministère de l'éducation nationale. Celui-ci est représenté dans chaque région par un secrétariat (Secrétariat régional de l'éducation). Ce secrétariat est, également, représenté en chacune des provinces des régions par un département provincial (Direction provinciale de l'éducation).

Les écoles municipales ont un organisme dont elles dépendent administrativement (Département communal de l'éducation municipale).

Dans le cadre ci-dessous, nous montrons les liens entre ces différents organismes et les différents types d'écoles.

Type d'établissement	Secrétariat du Ministère	Département provincial de l'éducation	Administration communale
Les établissements municipaux subventionnés	Rapport direct entre le secrétariat et le responsable de l'administration communale, en fonction des politiques éducatives, projets, financements spéciaux, activités de formation des enseignants. Rapport avec les établissements à travers la supervision directe en fonction de l'élaboration de projets éducatifs ou d'autres projets particuliers émanant des écoles.	Responsable de la supervision au niveau technique et pédagogique des établissements. Contrôle la subvention. Responsable du paiement de la subvention.	Responsable de l'administration des établissements pris en charge par la commune. Représente le maire de la commune face aux établissements et aux instances gouvernementales. Définit les priorités administratives de l'éducation de la commune. C'est l'administration responsable du recrutement et de la sélection du personnel des établissements, tant le personnel enseignant que le personnel administratif. Représente la hiérarchie directe pour les directeurs d'établissements.
Les établissements subventionnés privés (avec ou sans financement partagé)	Rapport direct à l'égard des politiques et des programmes d'enseignement. Développement de projets extra-programmatiques ainsi que de perfectionnement.	Responsable direct de la supervision au niveau technique pédagogique. Contrôle la subvention et le paiement de celle-ci aux entrepreneurs ¹³ des établissements. Etablit quelques perfectionnements au niveau des enseignants, en fonction des programmes d'enseignement et de différents projets au niveau éducationnel.	Le rapport est limité aux aspects de gestion en fonction des activités partagées. Les établissements de ce type n'ont pas l'obligation d'y participer.

¹² Nous observons que, proportionnellement, les écoles privées présentent un nombre supérieur d'établissements par rapport au pourcentage de la population ciblée.

¹³ Les entrepreneurs peuvent être, de particuliers, ainsi que d'organismes et sociétés privées.

Les établissements privés (sans financement de l'Etat)	Le même rapport que les établissements subventionnés privés.	Rapport limité aux aspects techniques et pédagogiques.	Rapport similaire à celui des établissements subventionnés privés.
--	--	--	--

Source : Duran, D., 1999.

Jusqu'ici, la présentation des éléments caractéristiques du système éducatif chilien, a été réduite à l'énumération de ces éléments, mais la relation entre ceux-ci fera partie des étapes suivantes de ce travail.

Suite à cette présentation des éléments caractéristiques du système éducatif chilien, nous allons aborder les thèmes de la nécessité des résultats et de l'évaluation dans le contexte local de ce pays.

2.2. L'obligation de résultats

Pour aborder cette partie du travail, il nous paraît important de parler de la réforme éducative mise en oeuvre au Chili depuis les années 90, de manière à établir les relations possibles entre les bases de cette réforme éducative et l'intérêt de l'Etat d'améliorer les résultats.

Un des éléments de base qui a permis le développement de cette réforme éducative, dans un contexte sans précédent d'appui politique, est la relation entre l'éducation et le développement économique des pays (Puryeor, PREAL, 1997)¹⁴

Une des difficultés observées par l'Etat est associée à l'insertion des étudiants dans la vie professionnelle ou dans le marché du travail. Cette difficulté se traduit par la faible qualification des étudiants face aux attentes des entreprises à la sortie de l'éducation secondaire. Ils présentent de graves problèmes de compréhension et de calcul¹⁵.

Aux problèmes de la qualité des apprentissages s'ajoutent les problèmes d'équité¹⁶ et de gestion des organisations scolaires (Ministère de l'éducation, 1993).

Face à cette réalité, l'Etat assume le défi d'améliorer la qualité de l'éducation nationale au travers d'une réforme éducative, visant l'efficacité, l'équité et la qualité.

L'Etat n'a pas repéré seulement les problèmes de ressources et de résultats, mais aussi les problèmes associés à la relation entre les secteurs les plus démunis et les résultats les moins performants, ainsi que les problèmes associés à la qualité des apprentissages des élèves sortant du système.

Ce défi prend en considération quatre dimensions d'application : les programmes d'amélioration et d'innovation pédagogique, la réforme du curriculum, le développement professionnel et l'élargissement de la durée de la journée scolaire (Durán. D., 1999).

Dans le contexte des programmes d'amélioration pédagogique, l'accent a été mis sur les programmes MECE¹⁷ pour le niveau d'enseignement primaire, le niveau d'enseignement secondaire et l'éducation supérieure.

¹⁴PREAL est un programme de promotion de la réforme éducative pour l'Amérique Latine et les Caraïbes.

¹⁵Comité technique d'appui au président de la République du Chili, 1994. Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21. Santiago.

¹⁶ Les inégalités d'accès à une bonne éducation. Les élèves des secteurs plus démunis sont ceux qui reçoivent l'éducation la moins performante.

Ces programmes visent à améliorer les apprentissages des élèves, en appliquant une politique de discrimination positive à l'égard des écoles les plus défavorisées; autrement dit, pour les écoles les plus démunies, il y aura plus d'attention et davantage de ressources¹⁸. Il s'agit d'amplifier, d'approfondir l'amélioration des apprentissages significatifs¹⁹ ainsi que d'améliorer la distribution sociale de ces apprentissages (Ministère de l'éducation, 1998)

Dans le contexte de la réforme du curriculum, l'Etat, à travers la loi organique de l'éducation (page 6 de ce travail), a transformé les programmes d'enseignement du pays, en établissant un socle de contenus et d'objectifs pour la nation. Le processus suivi pour cette construction a mis en considération la participation de tous les acteurs impliqués, notamment les enseignants, les élèves et les parents, mais également les entreprises, le monde politique, etc.

Cette participation n'a pas répondu toujours aux attentes des acteurs, spécialement des enseignants (Neely, C., 2001). En effet la réforme du curriculum n'a pas été soutenue par un débat continu mais seulement par le recueil de l'opinion des acteurs sur des éléments et des exemples de programmes déjà élaborés par les autorités.

En ce qui concerne le développement professionnel des enseignants, la réforme éducative vise tant une amélioration des aspects associés au contrat des enseignants, en proposant un nouveau statut pour ceux-ci, qu'un développement continu des possibilités de formation et d'actualisation.

L'autre dimension abordée par le défi d'amélioration de la qualité de l'éducation du pays, est l'élargissement de la durée de la journée scolaire des élèves, visant d'une part la concentration des enseignants dans les écoles, en évitant ainsi la multiplication des écoles pour chacun des enseignants, et d'autre part augmentant le temps d'étude des élèves dans les écoles en se basant sur une certaine relation entre celui-ci et l'amélioration des résultats²⁰ (Ministère de l'éducation, 1998)

Les stratégies envisagées pour aborder ces dimensions ont été déterminées²¹ par deux conditions : l'amélioration de la gestion des établissements scolaires et l'augmentation du financement du système éducatif.

Une des conditions pour le succès dans les dimensions soulignées est l'amélioration des modes de gestion des établissements scolaires. Ces éléments sont comparables à ceux que nous avons indiqués dans le contexte général de la problématique, développé dans la partie I, par rapport au contexte international des réformes éducatives et de leurs buts. Il s'agit de rendre la gestion des établissements scolaires plus efficiente.

¹⁷L'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation (mejoramiento de la calidad y equidad de la educación).

¹⁸Pour avoir accès à plus de détails sur cette réalité, nous conseillons la troisième partie du mémoire préparatoire au doctorat de Diego Durán (1999).

¹⁹ Des apprentissages significatifs pour les élèves.

²⁰ Il existerait une certaine relation proportionnelle entre le temps de travail dans les écoles et la qualité des apprentissages acquis par les élèves.

²¹ Ces deux conditions seront des conditions nécessaires pour le succès de cette réforme éducative dans son application aux quatre dimensions.

D'une part, le financement des écoles augmente par différentes voies (programmes, projets, amélioration de la subvention) et, d'autre part, l'Etat impose des changements dans la manière de gérer les organisations éducatives.

Ces changements donnent aux écoles²² une plus grande autonomie dans leur gestion interne, ainsi qu'une marge de liberté aux membres de l'organisation pour créer un projet éducatif. Celui-ci devra prendre en compte le projet macro défini par l'Etat, car sur ce projet macro l'Etat évaluera les écoles.

Il faut souligner que cette réforme a bénéficié d'un grand appui politique, ce qui a permis, entre autres choses, l'augmentation des ressources destinées à l'éducation.

Comme outil d'évaluation dans cette réforme, l'Etat chilien emploie un système de mesure de la qualité de l'éducation (SIMCE). Ce système consiste en l'application annuelle d'une épreuve à tous les étudiants du pays aux niveaux primaire et secondaire.

2. 3. L'évaluation

Dans le contexte de la réforme éducative décrite précédemment, les établissements scolaires sont au centre des préoccupations des autorités. Il s'agit d'accompagner les processus de changement et d'amélioration éducative des établissements.

Cette réforme vise des objectifs d'équité, d'efficience et de qualité. Mais ces objectifs doivent être évalués et contrôlés dans le but de pouvoir établir les niveaux réels de l'éducation chilienne.

Même la politique de discrimination positive impulsée et instaurée par l'Etat requiert une vision concrète des résultats obtenus par les écoles les plus défavorisées, de façon à garantir son application correcte.

En ce sens, le système éducatif chilien s'appuie depuis 20 ans sur un système d'évaluation des établissements scolaires. Ce système a subi des modifications avec le temps et vraisemblablement d'autres modifications viendront, mais il est resté en vigueur en tant que système national d'évaluation des établissements scolaires jusqu'à nos jours.

Ce système reçoit le nom du SIMCE, système de mesure de la qualité de l'éducation et il a été une des premières expériences dans ce genre d'évaluation en Amérique latine.

La composante principale de ce système est l'application d'une épreuve à tous les élèves de la quatrième et huitième année primaire et aux élèves de deuxième secondaire. Cette évaluation comprend les disciplines d'espagnol, de mathématiques, d'histoire et de sciences.

Cette application se réalise tous les ans en primaire et en secondaire. En primaire, l'application se réalise en alternance entre la quatrième et la huitième année²³. En secondaire, cette évaluation se réalise tous les ans à la fin de la deuxième année.

Les objectifs poursuivis par ce système d'évaluation, le SIMCE, peuvent être différenciés selon les organismes qui structurent le système éducatif, par exemple le ministère, les départements provinciaux, les départements communaux et les écoles²⁴ :

²²Notamment les écoles municipales.

²³ Quand la quatrième année est évaluée, l'année suivante, c'est la huitième année qui est évaluée et ainsi de suite.

Pour le Ministère de l'éducation :

- Permettre l'exercice de sa fonction normative et d'orientation du système éducationnel.
- Adresser l'appui technique et économique aux secteurs plus défavorisés.

Pour les départements provinciaux et communaux :

- Appuyer le travail d'orientation, de supervision et économique dans les établissements scolaires pour améliorer les facteurs de qualité et d'équité.

Pour les établissements scolaires :

- Elaborer un diagnostic en termes de nécessités et de problèmes, employant les informations du SIMCE, dans le but d'appliquer un plan d'amélioration éducative dans le cadre des projets éducatifs des écoles.
- Incorporer les directeurs, les enseignants et les parents dans la participation du diagnostic et les actions d'amélioration.

Olivares souligne qu'au-delà des buts de transparence quant aux résultats obtenus par les écoles, il y a la préoccupation de donner aux parents un outil leur permettant un choix mieux informé des écoles pour leurs enfants. C'est ainsi que les résultats obtenus par les écoles sont publiés dans la presse nationale.

Vu de cette situation, Olivares met l'accent sur le fait "inévitabile" de transformer cette information (les résultats des écoles publiés) en une sorte de palmarès des écoles (Olivares, J., 2001)

Cependant, l'information adressée aux parents n'est pas le seul but du SIMCE, car toutes les données recueillies dans cette évaluation permettent à l'Etat une application fondée de sa politique de discrimination positive ainsi qu'un diagnostic permanent de la situation éducationnelle chilienne.

Le fait de rendre les résultats plus élaborés à chaque département provincial ainsi qu'à chacune des écoles²⁵ du pays permet à ces instances d'élaborer leurs propres projets et leurs propres programmes d'amélioration éducative.

²⁴Olivares, J., 2001. *Sistema de medición de la calidad de la educación de Chile: SIMCE, algunos problemas de la medición*. In Revista Iberoamericana de Educación, Número 10- Evaluación de la Calidad de la Educación.

²⁵ Les résultats obtenus par les écoles sont rendus à chacune des écoles avec un rapport complet par classe et par objectif traité. Au niveau provincial, ce rapport comprend les écoles de toute la province en différenciant les types d'écoles.

Malgré ces intentions, d'après Olivares, 30% des établissements du pays planifient et exécutent des actions d'amélioration après le SIMCE. Cette information recueillie à partir des réunions des responsables provinciaux et retenue par Olivares, même si elle n'est pas obtenue suivant une procédure rigoureuse (en tant que données scientifiques), est la perception des praticiens responsable (face au Ministère de l'éducation) de l'application et du suivi de l'évaluation du SIMCE des Départements provinciaux de l'éducation. Nous prenons cette information en tant qu'indicateur des actions suivies dans les établissements scolaires lors de l'évaluation du SIMCE.

Jusqu'à présent, nous avons donné un aperçu du SIMCE lié plutôt aux objectifs poursuivis par celui-ci ainsi qu'à l'utilisation des résultats qui en est fait par l'Etat.

Nous allons aborder aussi par la suite, la construction et la validité donnée à cette évaluation et à l'utilisation des résultats.

Tout d'abord, nous devons souligner que l'utilisation par l'Etat, des évaluations destinées à établir l'état des lieux des acquis des élèves, est une pratique qui date des années 60. Déjà en 1968 l'Etat utilisa une épreuve nationale visant le recueil d'information liée au processus du curriculum ainsi qu'à l'assignation de ressources (Eyzaguirre, B. et Fontaine, L., 1999).

Cette évaluation a été appliquée tous les ans jusqu'en 1971, puis a été interrompue jusqu'à 1982. A partir de cette date, on commence l'utilisation du PER (Programme d'évaluation du rendement scolaire) dans tout le pays.

Le SIMCE commence à fonctionner à partir de 1988, suite à un travail en partenariat entre le Ministère de l'éducation et l'Université Catholique du Chili, laquelle a pris la responsabilité de la construction de cette évaluation.

Suite à la réforme éducative, la responsabilité de la construction et de la gestion du SIMCE revient à l'Etat à travers un département lié au Ministère de l'éducation.

L'évaluation prévoit trois étapes avant son application : l'enregistrement des caractéristiques des établissements, les structures, et l'élaboration des instruments d'évaluation (Olivares, J., 2001).

L'enregistrement des caractéristiques des écoles permet le classement des établissements selon leur similitude. Ce processus est très sensible aux inexactitudes, parce que les caractéristiques des écoles sont recueillies à partir des informations données par les directeurs de chaque établissement qui, pour répondre aux questionnaires, font des estimations des caractéristiques de l'école en fonction, par exemple, du niveau socio-économique de la population, de la localisation géographique de l'école, etc.

A partir l'analyse de ces estimations, le SIMCE classe les écoles en trois rubriques (les structures) : la dépendance administrative des écoles (Municipale, Privée subventionnée et Privée), les aspects socio-économiques des élèves et la localisation géographique. Ces structures permettent comparer les écoles qui appartiennent à une même structure.

En ce qui concerne l'élaboration des instruments d'évaluation, les responsables de l'élaboration de cette évaluation ont mis en œuvre des processus rigoureux pour répondre à

une certaine scientificité de la construction de l'évaluation. La fiabilité de l'instrument se trouve autour de 90% selon Olivares.

Les épreuves sont élaborées par des enseignants élus suite à un concours public²⁶. Ces épreuves sont examinées par des experts universitaires et des enseignants des disciplines évaluées, afin de déterminer leur validité théorique ainsi que leur degré de difficulté. Lorsque cette épreuve est créée, elle est appliquée expérimentalement sur un échantillon représentatif de toute la population.

L'application de l'épreuve définitive est de la responsabilité des agents engagés par le Ministère de l'éducation, indépendants des écoles, qui gèrent toute la procédure liée à cette évaluation. Les acteurs de l'école ne participent guère au SIMCE, sauf les élèves, les enseignants et les parents en tant que sujets visés par les questionnaires.

Les élèves doivent répondre à l'évaluation ainsi qu'à un questionnaire. Les évaluations restent anonymes. Les enseignants et les parents doivent aussi répondre à un questionnaire dans l'anonymat.

La correction des évaluations est de la responsabilité du Ministère de l'éducation.

Deux critiques majeures surgissent de la part des enseignants, ainsi que des chercheurs relativement au dispositif SIMCE : la dépendance du SIMCE du Ministère de l'éducation qui transforme le ministère en juge et partie entravant la transparence du système; les problèmes des difficultés statistiques liés à la correction des questions (Eyzaguirre, B. et Fontaine, L., 1999).

En ce qui concerne les difficultés statistiques, celles-ci sont liées d'une part, aux problèmes de la méconnaissance des enseignants et des responsables de la gestion et de l'application du SIMCE, des termes et des concepts statistiques et, d'autre part, des méthodes mises en pratique pour la correction des réponses des évaluations.

Le problème de la transparence, dans la création du SIMCE, est lié à l'absence d'une discussion plus approfondie des méthodes statistiques mises en pratiques, associées à la création et à l'analyse des questions (Eyzaguirre, B., et Fontaine, L., 1999).

Même si ces deux critiques peuvent être considérés comme importantes, le SIMCE reste un point de repère pour l'éducation chilienne, ainsi que pour les différents acteurs du pays.

3. Problématique

Si nous reprenons la perception des responsables du SIMCE, retenue par Olivares en référence aux actions entreprises par les établissements scolaires après le SIMCE, nous observons que certains établissements scolaires arrivent à planifier et exécuter des actions d'amélioration suite à l'obtention des résultats du SIMCE et que d'autres n'y arrivent pas.

Si nous poussons un peu plus cette remarque, nous pouvons conclure que : dans l'ensemble des établissements, on n'observe pas une régulation interne (systémique, selon Demailly) basée sur les résultats obtenus du SIMCE, qui répond aux attentes du Ministère de l'éducation.

²⁶ Les enseignants qui participent de la création des items de cette évaluation sont choisis parmi un ensemble d'enseignants qui s'inscrivent pour participer.

De cette problématique, nous dégagons deux éléments importants. Tout d'abord, il faut constater qu'une réforme implique une forte action de l'Etat vers les écoles (régulation normative) : il ne s'agit pas de faire changer les choses par décret, mais il faut quand même établir des décrets (Friedberg, E., 1992). Ensuite, cette action de l'Etat vers les écoles est accompagnée de modes de contrôle déterminés, dont la supervision directe et les évaluations de contrôle (exemple, le SIMCE)

Ces deux constats parlent de l'action de l'Etat adressée aux écoles en utilisant un moyen de contrôle externe aux écoles, le SIMCE. Soulignons que le SIMCE est un moyen de contrôle externe aux écoles, mais qui fait partie du système.

D'une part, nous avons l'action de l'Etat sur les écoles, symbolisée dans le SIMCE²⁷ et, d'autre part, les actions d'amélioration des établissements suite aux résultats obtenus. Le SIMCE est une évaluation des acquis des élèves dans une période déterminée (en référence à un programme d'enseignement). Les productions des élèves sont une tâche des enseignants des écoles. D'un autre côté, les enseignants participent aussi aux actions d'amélioration après le SIMCE, ils sont les acteurs principaux dans l'élaboration des actions d'amélioration (ceci dans le cadre d'une logique professionnelle).

La réforme éducative du pays place les enseignants comme acteurs clés de la réussite de la réforme (Garcia-Huidobro, J., 1999).

Dans ce contexte, les enseignants se situent au centre de notre problématique, d'une part parce qu'ils sont interpellés, de manière indirecte, par le SIMCE (puisque ce sont les élèves qui sont évalués) et d'autre part parce que ce sont eux qui planifient et exécutent les actions d'amélioration²⁸.

Nous nous posons la question de la participation des enseignants dans l'élaboration des stratégies d'amélioration après le SIMCE, et nous posons la question de leur implication dans ce processus.

Mettre les enseignants au centre de notre problématique revient à se poser la question de leur participation à l'égard du dispositif SIMCE. Il ne s'agit pas d'observer ou d'étudier la participation des enseignants dans la construction du SIMCE, mais leur perception de cette évaluation ainsi que leur participation aux actions qui suivent la confrontation à cette évaluation.

Nous avons précisé ainsi notre problématique et nous reviendrons sur celle-ci après avoir traité les aspects méthodologiques et théoriques liés à notre démarche. Nous dégagerons à ce moment de manière plus précise les éléments constitutifs de notre problématique.

4. Conclusion

²⁷Le SIMCE évalue les acquis que les élèves devront acquérir dans des périodes spécifiques de leur scolarité.

²⁸ En considérant, d'après Mintzberg (Mintzberg, H., 1982), une logique professionnelle, les enseignants ont la responsabilité de la planification et de l'exécution des programmes à traiter avec leurs classes. Mais en partant d'une logique bureaucratique, ils exécutent et la technostructure planifie. Sous ces deux logiques, les enseignants se situent au centre de la problématique. Si nous ajoutons la logique adhocratique, la planification et l'exécution des actions peut correspondre à un groupe d'enseignants librement formé, ce qui nous situe dans l'implication des acteurs (ceux qui forment le groupe) et les autres acteurs "non-impliqué" ou plutôt indifférents (ceux qui ne participent pas au groupe)

Dans le chapitre, nous avons présenté la problématique et son contexte. Nous y avons défini le contexte particulier de notre recherche.

De ce contexte, nous avons retenu la montée en puissance du concept d'évaluation des organisations éducatives (van Zanten, A. in Demailly, L., 2001, page 35), ainsi que le changement du rôle de l'Etat qui y est associé. Dans le champ éducationnel²⁹, ce changement du rôle de l'Etat se traduit par le passage de l'évaluation centrée sur les moyens à celle centrée sur les résultats. Ce changement a obligé les établissements éducationnels à rendre compte (accountability) à l'Etat des résultats obtenus (Demailly, L., 2001)

Ce changement du concept d'évaluation et du rôle de l'Etat conduit à l'établissement d'un nouveau rapport entre les Etats et les organisations scolaires qui, dans le cas du Chili (le contexte particulier de notre problématique), est marqué par les concepts de l'efficacité, de la qualité et de l'équité³⁰.

C'est précisément au Chili que cette manière de gérer le système éducatif de la nation, marqué par ce nouveau rôle de l'Etat, a conduit celui-ci à créer quelques outils techniques spécifiques visant le contrôle et l'évaluation des écoles.

Le SIMCE (système de mesure de la qualité de l'éducation) a été un des éléments créés par l'Etat chilien pour évaluer et contrôler le niveau d'avancement de la réforme éducative appliquée dans le pays à la lumière des trois concepts déjà mentionnés : l'efficacité, la qualité et l'équité.

Nous avons conclu dans le chapitre précédent que les enseignants sont au centre de cette problématique et que notre démarche vise à comprendre leur relation avec ce type d'évaluation en partant de leurs représentations.

Dans ce contexte, précisément, s'impose une présentation des éléments méthodologiques qui orientent la recherche car, d'une part, il nous faut connaître les étapes suivies dans la démarche pour sa compréhension et sa validité et, d'autre part, il nous faut établir le type de démarche entreprise par rapport à l'option épistémologique du chercheur.

²⁹ Le changement du rôle de l'Etat n'est pas exclusif des organisations éducatives, mais ce changement vers l'administration ou la gestion des organisations liées aux Etats, répond à un nouveau paradigme dans la gestion financière et administrative des Etats qui est relié aux concepts tels que l'efficacité, l'efficacité et la qualité. Dans ce contexte, plusieurs types d'organisations doivent être confrontés au fait de rendre compte des résultats obtenus (Francfort, I., Osty, F., Sainsaulieu, R. et Uhalde, M., 1995, page 37).

³⁰ Les termes d'efficacité, d'efficacité et d'équité seront davantage plus développés dans le chapitre de mise au point des éléments constitutifs de la problématique (chapitre IV).

Chapitre II : Eléments de base dans la construction du plan méthodologique

0. Introduction

Le chapitre précédent nous a permis de situer le problème en référence à un contexte déterminé et limité. C'est ainsi que nous avons présenté le contexte chilien où se déroule notre démarche.

Dans ce chapitre, nous allons aborder une discussion sur les éléments de base qui ont orienté la démarche méthodologique de notre recherche.

Nous avons dégagé une problématique et c'est autour de cette problématique que nous construisons notre démarche. Cette construction répond à la nécessité de mettre en relation certains aspects pratiques et théoriques spécifiques pour aborder et pour chercher à résoudre ou du moins à expliquer, le problème avancé.

Plutôt que de rendre compte de ces aspects théoriques et pratiques spécifiques, ce chapitre cherche à présenter la discussion qui précède cette mise en relation, de manière à bien la situer vis à vis du lecteur et du chercheur lui-même par rapport au contexte des référentiels méthodologiques de la recherche.

Il s'agit d'éclairer les éléments de base du chercheur, son expérience et ses motivations en fonction de la démarche adoptée pour cette recherche.

Dans ce chapitre, nous présentons quatre pôles qui orientent la démarche, qui font partie de toute la recherche et qui clarifient nos options comme chercheurs. Nous les aborderons chacun afin de les rendre explicites, mais dans la pratique ils sont tellement imbriqués qu'ils se manifestent dans une interrelation continue.

1. Démarche suivie

"Le but de la méthodologie, qui est une praxéologie de la production des objets scientifiques, est de clarifier l'unité sous-jacente à une multiplicité de procédures scientifiques particulières, elle aide à déblayer les chemins de la pratique concrète de la recherche des obstacles que celle-ci rencontre" (De Bruyne, P., Herman, J. et Schoutheete, M. 1974, page 24)

L'objectif de la présentation d'un plan méthodologique est la clarification des unités sous-jacentes à une démarche. Il s'agit de présenter les éléments de base qui orientent notre démarche.

Il est possible de distinguer deux considérations quant à cette présentation. D'une part, cette présentation montre les éléments sous-jacents de notre recherche ainsi que les étapes envisagées a priori. D'autre part, le déroulement de la recherche présente inévitablement des

obstacles à surmonter et, dans ce contexte-là, des explications méthodologiques relatives aux étapes suivies.

Du même, les explications méthodologiques doivent rendre compte de la position du chercheur vis-à-vis de sa recherche et de son objet d'étude, car il faut pour le lecteur clarifier cette position.

Ces considérations conduisent à ce que les discussions méthodologiques soient présentes tout au long des chapitres de la thèse. Autrement dit, la discussion méthodologique est un continuum dans le déroulement d'une recherche.

Le plan méthodologique qui définit le chemin suivi dans la recherche est, dans ce contexte, une explication des étapes suivies ainsi qu'une mise en rapport de celles-ci avec les moyens, les objectifs et les concepts associés à la recherche. Cette mise en rapport des moyens, des objectifs et des concepts, se réfère aussi aux concepts de base ou aux idées de base du chercheur.

Les éléments associés à une recherche peuvent d'après De Bruyne (De Bruyne, P. et al., 1974) être différenciés en quatre pôles :

- a.- Le pôle Epistémologique
- b.- Le pôle Théorique
- c.- Le pôle Morphologique
- d.- Le pôle Technique

Dans le contexte de la démarche scientifique, ces quatre pôles répondent à une division idéale des aspects méthodologiques. Car le processus associé à toutes les recherches est un ensemble d'interrelations entre les pôles énoncés.

En considérant cette remarque, mais dans un cadre plus didactique de présentation de notre plan méthodologique, nous allons aborder la présentation de notre chemin à suivre à partir de ces quatre pôles. Il s'agit d'explicitier toute la démarche en ayant comme point de repère les quatre pôles constitutifs de notre plan méthodologique.

1.a. Le pôle épistémologique

"Nous regrouperons sous cette rubrique le traitement des questions relatives à la conception et à la construction de l'objet scientifique " (Lessard-Hébert, M. et al., 1997, page 14).

"Il exerce une fonction de vigilance critique. Il est garant de l'objectivation" (De Bruyne, Paul et al., 1974, page 34).

Une discussion épistémologique portera sur la place assumée par les chercheurs comme point de départ pour la confrontation aux problématiques présentes dans leurs recherches, il s'agit de situer le chercheur en fonction de l'objet d'étude et des méthodes utilisés pour entreprendre la recherche (Huberman, M. et Miles, M., 1991, page 31).

Le but de ce chapitre est de situer et d'orienter le lecteur dans la perspective que nous avons utilisé dans la construction de la recherche. Il s'agit de clarifier, notamment, le choix entre une perspective positiviste, nous dirions quantitative, et une perspective phénoménologique ou qualitative et ce nous préoccupant de la validité de la recherche et de la compréhension des lecteurs, ainsi que pour la confrontation avec le type d'approche choisie dans la démarche et les moyens utilisés pour y arriver.

Il s'agit d'explicitier la position du chercheur par rapport aux méthodes qui ont orienté sa confrontation à la problématique.

Avant de parler des méthodes utilisées par le chercheur dans la démarche effectuée, nous voulons placer le chercheur lui-même dans le contexte de cette problématique.

C'est ainsi que nous soulignons que le chercheur est au départ un praticien lié aux organisations éducatives au Chili, en tant qu'enseignant de mathématiques (dix années), et en tant que membre de la direction d'une école de financement partagé (cinq années).

A partir de cela, nous pouvons nous situer dans la tension mise en évidence aujourd'hui dans la littérature entre les praticiens et les théoriciens (Argyris, C. et Schön, D., 2002), car dans le cas de cette recherche, cette tension nous a signifié plutôt un transit vers la complémentarité entre praticiens et théoriciens, en nous permettant un travail de recul et de recadrage.

La problématique présentée dans le chapitre précédent, correspond également à l'expérience du chercheur, en tant que praticien, qui a dû se confronter à plusieurs reprises, en tant que directeur d'une école de financement partagé de six cents élèves environ, à l'évaluation du SIMCE et au travail des enseignants à cet égard.

Dans ce chapitre, le regard porté sur la problématique cherche la complémentarité entre le praticien et le théoricien (chercheur), pour mieux comprendre le problème et les éléments qui y sont associés.

Depuis la présentation de la problématique, nous avons situé au centre de notre d'étude les enseignants et leur confrontation à l'évaluation du SIMCE dans le but de connaître leur manière de percevoir le SIMCE et leur participation aux actions qui y sont associées.

Nous basons notre confrontation à la problématique sur des déclarations des enseignants à l'égard de leurs perceptions de l'évaluation du SIMCE, et sur les pratiques qu'ils y associent. Nous cherchons à interpréter ceci en fonction d'un cadre théorique et conceptuel déterminé.

Nous partons de la base épistémologique que les faits et les idées ne se présentent pas de manière pure, mais en interrelations permanentes entre plusieurs faits ou plusieurs idées en (établissant un état de) tension³¹.

³¹ Ce concept sera développé dans le chapitre théorique. Mais, pour le situer dans ce contexte, nous pouvons dire qu'un état de tension se réfère au champ d'incertitude qui représente l'interrelation d'idées différentes, parfois conflictuelles, liées à tout concept, fait, idée, pratique, etc. Par exemple, nous avons dit précédemment, que la division en quatre pôles des aspects méthodologiques représente un idéal type, car ce qui se trouve dans la pratique c'est davantage les interrelations des pôles. Le terme de tension est lié à l'idée de forces agissant sur un point (sur un point agissent des forces différentes).

Cette remarque épistémologique conduit à ce que notre approche de la problématique ne soit pas liée davantage à un seul des axes méthodologiques (qualitatif ou quantitatif), mais à leur interrelation. C'est dans ce sens que notre démarche n'est pas cadrée sur un axe spécifique, mais qu'elle est reliée à la complémentarité des axes dans la perspective d'un continuum et non pas à la distinction dichotomique (Lessard-Hébert, M., 1997). D'après Huberman, nous nous rattachons aux chercheurs avec un regard plus "œcuménique" sur le monde (Huberman, M., et Miles, M., 1991).

La complémentarité des axes répond aussi à la complémentarité vécue par le chercheur dans ce transit de praticien à théoricien, car la pratique est davantage liée aux aspects plus qualitatifs de la problématique.

Donc, notre démarche se place dans un continuum qui prendra en considération tant des éléments quantitatifs que qualitatifs pour interpréter et conduire cette recherche.

Cette partie épistémologique traverse tous les chapitres de ce travail. La confrontation aux aspects épistémologiques sera présente tout au long de la démarche et nous pourrons trouver des discussions associées à ces aspects dans toutes les parties travaillées dans cette thèse.

1.b. Le pôle théorique

"C'est le lieu de la formulation systématique des objets scientifiques. Ce pôle propose des règles d'interprétation des faits, de spécification et de définition des solutions provisoirement données aux problématiques" (De Bruyne, P. et al., 1974, page 35).

Le pôle théorique rend compte des éléments qui permettent l'approche des éléments constitutifs de notre problématique, ainsi que la confrontation à la problématique elle-même. La manière d'étudier cette problématique est cadrée dans le contexte d'une théorie concrète et spécifique. Nous construisons notre interprétation à partir de cette base théorique.

Cette base théorique est aussi le fruit de ce que nous disions dans le pôle épistémologique : de la relation entre le référentiel lié au chercheur praticien et les recadrages et les reculs vécus par le transit vers le théoricien.

Dans ce contexte, le pôle théorique est aussi un champ de confrontation entre le savoir lié à la pratique du chercheur et le savoir produit par les études et la recherche théorique. Même le choix théorique pour aborder la compréhension de la problématique est le résultat de cette tension entre la pratique et la théorie, autrement dit, entre le vécu de l'enseignant de mathématiques, le directeur dans une école, et le chercheur.

Cette tension passe pour la confrontation de notre pratique au contexte théorique, il s'agit d'abord, de rendre à notre expérience un cadrage théorique, ensuite il s'agit de maintenir un dialogue, une interrelation à travers un questionnement constant du cadrage théorique à partir de la pratique.

L'approche centrée sur les enseignants répond à cette tension liée à la complémentarité de praticien-théoricien, car le chercheur lui-même, en tant qu'enseignant, a du se confronter au SIMCE à travers de ses élèves (au niveau secondaire) et, comme directeur dans l'école, à la gestion des résultats et la régulation attendue par l'Etat.

En tant que chercheur, nous avons pu situer la problématique au-delà d'une expérience particulière du praticien, dans un contexte élargi. Cette problématique a ainsi pu être située dans le contexte d'une théorie-pratique³² des organisations apprenantes, dans le contexte de la profession enseignant et la discussion actuelle de l'évaluation dont les enseignants sont l'objet, en générant un débat autour de la professionnalisation et de l'évaluation.

Le lien entre ces éléments théoriques repérés et l'expérience du chercheur, a motivé le choix théorique.

Le chercheur arrive d'une réalité concrète, d'une expérience liée à la pratique de tous les jours en tant que responsable d'une école, cherchant à résoudre et à améliorer la compréhension des enjeux liés à la gestion des écoles dans le contexte des évaluations extérieures dont elles sont l'objet.

La focalisation sur les enseignants dans cette recherche peut s'expliquer aussi en fonction de cette relation ou cette complémentarité entre le praticien et le théoricien. Car en tant qu'enseignant, le chercheur a expérimenté en lui-même la relation élève-enseignant en fonction des objectifs à atteindre (Jonnaert, Ph., et Vander Borght, C., 1999) face à de classes remplies d'élèves (qui dans le contexte de la réalité chilienne peuvent arriver jusqu'à quarante-six), et en tant que directeur, le chercheur a expérimenté que toutes les actions d'amélioration éducatives qui espèrent produire un impact sur les élèves, passent indiscutablement par les enseignants.

Un autre élément théorique important à souligner est le caractère systémique de l'organisation qui a été expérimenté par le chercheur dans sa pratique. Les actions et les éléments interagissent de manière à former un ensemble tellement imbriqué qu'une division est artificielle. Un changement d'une politique dans un contexte spécifique peut engendrer d'autres changements non attendus, parfois pervers (Reynaud, J-D., 1997).

La tension entre praticien et théoricien, ce transit vers la complémentarité, a motivé un choix théorique pour la confrontation à la problématique présentée dans le chapitre précédent.

Le chapitre III rend compte de ce choix théorique.

I. c. Le pôle morphologique

"C'est l'instance qui énonce les règles de structuration de formation de l'objet scientifique, qui lui impose une certaine figure, un certain ordre entre ses éléments" (De Bruyne, P. et al., 1974, page 35).

Le pôle morphologique nous situe dans le contexte de la présentation de la recherche, sa structuration et sa lisibilité.

Ce pôle morphologique fait partie de tous les chapitres de ce travail, car l'argumentation et les explications inhérentes à toutes les étapes suivies et toutes les décisions prises doivent être

³² Nous situons le courant des organisations apprenantes sous l'angle de la pratique, en ce qui concerne les méthodes d'apprentissage organisationnel et les aspects théoriques des études des organisations et de leurs structures, etc. Une discussion plus approfondie de ce point sera entamé dans le cadre du chapitre III.

présentes tout au long du processus de déroulement de la recherche. Autrement dit, chaque partie de la recherche doit être en soi suffisamment claire pour le lecteur.

Cette recherche est envisagée en deux temps. Le premier temps est associé au moment de la découverte, de l'exploration. Le deuxième temps à la confrontation aux hypothèses.

La première partie de ce travail est marquée par l'exploration en fonction de notre problématique.

Cependant, cette partie exploratoire cherche l'établissement d'hypothèses en fonction des questions de base de notre démarche. C'est à partir d'un cadre théorique et conceptuel que nous allons envisager cette partie exploratoire.

Nous devons souligner que chacune des parties de la thèse se verra confrontée à la complémentarité de ce transit du chercheur explicité dans les paragraphes précédents. Il s'agit de clarifier la position et les avis du chercheur en fonction de la construction de la thèse.

Le deuxième temps de notre travail sera marqué plutôt par la confirmation ou l'évaluation des hypothèses établies lors de notre première partie. C'est la mise à l'épreuve de notre interprétation de la problématique.

Ces deux moments du travail structurent notre thèse.

Nous soulignons encore que les aspects méthodologiques font partie d'un continuum et que ces pôles seront développés davantage dans les différents chapitres de ce travail.

1.d. Le pôle technique

"Ce pôle met en relation, la construction de l'objet scientifique et le monde des événements. C'est le lieu où sont recueillies des informations sur le monde réel et où ces informations sont transformées en données pertinentes à la problématique de recherche" (Lessard-Hébert, M. et al., 1997, page 18).

Le pôle technique donne les outils employés par le chercheur dans l'accomplissement de la tâche associée au déroulement de la recherche, notamment le recueil de données ainsi que leur analyse.

D'après Mucchielli, ces outils sont directement liés aux caractéristiques de la recherche menée, aux objectifs visés ainsi qu'à la relation qu'établira le chercheur avec les instruments (Mucchielli, A., 1991, page 21). Autrement dit, le chercheur ayant comme base le type de recherche menée, ainsi que les objectifs visés par ce type de recherche, établira une relation particulière avec les instruments, spécifiquement dans la manière de les utiliser et de les interpréter.

Cependant, tant le type de recherche menée que les objectifs visés par celle-ci ne sont pas les seuls éléments à prendre en considération dans le cadre de notre plan méthodologique et de notre pôle technique, car le continuum qui caractérise cette recherche rend compte de différents niveaux (une partie exploratoire et une partie liée à la confirmation des hypothèses) et, pour chacun de ces niveaux, les outils et les éléments techniques sont associés à ce qui doit

être observé et ce qui devra être notre unité d'observation (Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G., 1997, page 91).

Au début de ce chapitre, nous avons mis en évidence que la division des quatre pôles pour leur présentation, dans le travail, répond à une motivation didactique du chercheur, afin de bien saisir chacun d'eux. Dans cette ligne, nous souhaitons donner au lecteur les éléments constitutifs de notre plan méthodologique, associés aux pôles.

En effet les quatre pôles se présentent interagissant les uns par rapport aux autres (nous avons parlé de tension), de telle manière, qu'une division pure des pôles a répondu plutôt à un idéal type de ceux-ci.

En ce sens, le pôle technique est aussi influencé par cette tension entre praticien et théoricien présentée lors du pôle théorique. D'après Mucchielli, lorsque celui-ci établit une relation particulière du chercheur avec l'utilisation et l'interprétation des instruments, le déroulement du pôle technique dans notre recherche pourra représenter une particularité de ce transit entre praticien et théoricien.

En effet, dans l'étape exploratoire de cette recherche nous prenons en considération notre participation directe sur le terrain, à travers l'application d'un questionnaire et surtout à travers des interviews avec les enseignants et les directeurs des établissements scolaires. Dans ce contexte, nous nous plaçons comme observateur dans un environnement connu (l'organisation scolaire), pour dégager des éléments nous permettant comprendre la problématique.

Ce moment de la découverte (liée de toute façon à un cadre problématique général défini qui garantisse une objectivation) est vécu à travers des instruments, des outils de recueil de données spécifiques, tels que les interviews, les questionnaires, etc. Mais aussi à travers la connaissance du terrain par le chercheur, même si les écoles sont différentes.

Nous voyons dans ce pôle aussi une complémentarité des outils employés pour le recueil de données et notre perception du terrain et des acteurs. Il s'agit ici de clarifier, d'élucider ces enjeux, de faire la différence entre nos perceptions en tant que chercheurs et les données recueillies à travers les outils.

Il se trouve peut être ici un de problèmes majeurs de la recherche menée par un praticien-théoricien (ou d'un praticien qui devient théoricien à travers une thèse) : rendre les données explicites en fonction de leur recueil et de leur origine, de manière à répondre à la scientificité nécessaire de tout travail de recherche.

Peut-être la généralisation des résultats obtenus lors d'une démarche menée dans ce contexte, sera-t-elle toujours liée à l'expérience pratique du chercheur, à ses possibilités et à ses capacités concrètes de rendre les données recueillies valides scientifiquement.

En ce qui concerne l'étape de confirmation des hypothèses ou plutôt d'évaluation des hypothèses³³, où les outils deviennent plus statistiques, nous pourrions penser que la tension entre praticien et théoricien tend à disparaître.

³³ Nous verrons dans le chapitre X, que notre recherche reste exploratoire, car de nouvelles voies sont ouvertes pour de futures recherches complémentaires.

Nous observons donc que notre démarche sera, peut être, enrichie par la complémentarité du transit de praticien à théoricien.

Le développement de ce pôle et la présentation des outils associés aux différents niveaux de la recherche, seront traités davantage, dans la première partie du travail, après clarification des éléments constitutifs de la problématique (chapitre IV) et dans la deuxième partie du travail, lors de la construction des hypothèses (chapitre VII).

2. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les éléments qui caractérisent l'approche méthodologique de notre démarche.

Le passage par l'explication des quatre pôles de notre recherche clarifie la structuration de notre travail.

Les éléments plus spécifiques qui concernent chaque pôle sont développés davantage dans les différents chapitres, car c'est précisément dans ceux-ci que la recherche prend sens et que les aspects méthodologiques sont liés aux objectifs comme aux éléments constitutifs de la problématique.

Il s'agit d'une préoccupation de transparence, dans la mesure où les aspects méthodologiques sont les résultats d'un processus cohérent entre le déroulement de la démarche et les besoins méthodologiques.

Nous avons souligné aussi la présence dans ce chapitre de la tension associée à la réalité du chercheur lui-même, qui de praticien devient théoricien.

Cette réalité influence toute la démarche, et les quatre pôles présentés rendent compte de cette complémentarité dans leur interrelation.

Dans les chapitres IV et VII seront présentés et explicités les éléments plus spécifiques des quatre pôles associés aux différentes parties de la recherche. Mais nous rappelons que les aspects méthodologiques sont un continuum dans toute la démarche.

Par conséquent, une lecture méthodologique ne se fera qu'en relation avec le déroulement de la démarche, car c'est dans toute la démarche que les aspects méthodologiques seront abordés soit pour clarifier la procédure suivie, soit pour clarifier la position du chercheur et ses interprétations.

Chapitre III : Eléments théoriques fondant la problématique

O. Introduction

Le premier chapitre a introduit la problématique abordée dans cette recherche. Celle-ci a été présentée de manière générale sans pourtant en développer encore les éléments constitutifs.

Le deuxième chapitre a traité des éléments de base à considérer dans notre plan méthodologique, qui sont à prendre en compte tout au long du déroulement de la recherche dans les chapitres constitutifs de ce travail, et notamment dans le chapitre théorique.

A la fin du premier chapitre, nous nous sommes confronté à la problématique particulière de la relation entre l'évaluation du SIMCE, les attentes du Ministère de l'éducation et les actions d'amélioration éducative entamées par les écoles lors de la confrontation à cette évaluation.

Nous avons pris en considération les écoles comme cibles de cette évaluation dont l'objectif est d'évaluer la qualité de l'éducation nationale et la performance des écoles en particulier, où l'Etat espère, que suite à cette confrontation, les résultats obtenus serviront aux écoles comme des entrées (données) pour entamer des actions d'amélioration éducative.

A propos de ce but poursuivi par l'Etat, les agents responsables de ce système (le SIMCE) au Chili, ont observé, à partir de leur expérience sur le terrain, que seulement une partie des établissements scolaires arrivent à planifier et à exécuter des actions d'amélioration suite à l'obtention des résultats après l'application de l'évaluation du SIMCE" (Olivares, J., 2001).

Suite au travail de Demailly (2001), nous pourrions dire à partir de ce constat dégagé du terrain par les responsables de cette évaluation, que quelques établissements scolaires auront eu l'expérience d'une certaine régulation interne, vis-à-vis du SIMCE, pouvant être interprétée comme une régulation systémique (associée aux acteurs) face aux résultats obtenus de l'évaluation du SIMCE³⁴.

Ce système d'évaluation s'inscrit dans le contexte de la réforme éducative de l'Etat réalisée dans l'esprit d'une logique normative dont le SIMCE est un des mécanismes de régulation utilisés³⁵ par le Ministère de l'éducation nationale.

L'expérience recueillie par Olivares (2001) nous permet d'établir que les actions de régulations internes dans les écoles ne seront que faiblement liées à cette évaluation nationale, montrant, peut être, une utilisation limitée du SIMCE comme mécanisme de régulation interne des organisations.

Nous nous sommes posé la question de la participation des enseignants dans ce processus de construction des actions de régulation suite au SIMCE. Ce sont les enseignants qui participent directement avec les élèves, ce sont eux qui exécutent les actions définies et conçues (par eux-

³⁴ Nous devons être précis avec ce constat, car nous ne voulons pas dire qu'il est possible d'observer des mécanismes et des actions qui conduisent à une régulation interne seulement dans quelques organisations éducatives, mais que ces actions sont liées au SIMCE seulement dans un pourcentage réduit (d'après Olivares) des établissements.

³⁵ D'autres mécanismes de régulation utilisés par l'Etat sont la supervision directe des établissements scolaires dans les locaux, les rapports et bilans des écoles à la fin de l'année scolaire, les rapports des évaluations institutionnelles des établissements scolaires.

mêmes, par une certaine technostucture ou bien encore par d'autres agents externes ou internes à l'organisation), pour l'amélioration du rendement des élèves.

Dans le cadre de la compréhension du problème et de son interprétation, il sera nécessaire de baser notre réflexion sur un cadre théorique nous permettant de présenter les éléments constitutifs de cette problématique ainsi que le modèle d'interprétation de celle-ci.

Ce chapitre rend compte de ce cadre (théorique) construit à partir d'un ensemble d'éléments théoriques nous permettant l'étude et la compréhension du problème.

Tous les éléments théoriques considérés dans le chapitre répondent à une option du chercheur (nous-mêmes) pour la confrontation au problème.

Ce choix est : le fruit de l'expérience du chercheur en tant que praticien dans les organisations scolaires, et le résultat d'un travail théorique sur les organisations éducatives, entamé lors de cette thèse.

En ce qui concerne l'expérience du chercheur en tant que praticien, nous pouvons souligner son expérience en tant que directeur et enseignant en mathématiques, lui permettant d'une part de gérer la confrontation au SIMCE dans l'organisation et d'autre part de gérer la confrontation concrète de ses élèves à cette évaluation.

Quelques éléments théoriques ressortent de cette expérience : la focalisation sur les enseignants, la notion de tension et de conflit.

Le chercheur, dans sa pratique, a pu expérimenter que tous les changements et toutes les améliorations éducatives (fruit des actions normatives de l'Etat, ainsi que les actions générées par les écoles) passent par la participation des enseignants, conduisant dans plusieurs opportunités à une négociation avec eux pour arriver à obtenir de changements.

Cette expérience continue place les enseignants dans une position de force, comme acteur privilégié dans l'organisation éducative, d'où l'intérêt porté aux enseignants dans cette recherche.

La notion de conflit ou de tension répond aussi à cette expérience du chercheur. Les choses, dans l'ensemble de relations que comprend le processus enseignement et apprentissage, ne se présentent pas clairement définies et il existe toujours un ensemble d'éléments (reliés directement ou indirectement) à prendre en considération face, par exemple, à une décision. Dans ce contexte, nous pouvons dire, que nous essayons de prendre la meilleure décision, toujours liée à un ensemble de circonstances particulières.

1. L'organisation scolaire.

Nous allons, d'après la typologie de W. R. Scott (Scott, W. R., 1992), considérer l'organisation comme un système ouvert.

Scott classe les organisations selon trois modèles : le modèle rationnel, le modèle naturel et le modèle systémique.

Le premier modèle répondant au paradigme rationnel met l'accent sur la poursuite des objectifs spécifiques. La relation entre les membres de cette organisation est formalisée, normée. Une série de règles et de rôles rendent compte de cette formalisation (Scott, W. R., 1992, page 23).

Le deuxième modèle, basé sur le paradigme naturel, met l'accent sur la survie de l'organisation. Les membres de celle-ci s'engagent plutôt en actions collectives répondant à une structure informelle (ibid, page 25).

Le troisième modèle, que nous avons retenu et que nous développerons davantage, est celui du système ouvert qui met l'accent sur l'interdépendance de l'organisation avec son environnement à travers des échanges continus (ibid, page 25).

Dans une organisation appréhendée selon le modèle du système ouvert, les frontières sont perméables et variables, "ce qui dégage des terrains d'incertitude et crée des dépendances qui ont des effets significatifs sur le fonctionnement de l'organisation" (Bonami, M. et Garant, M., 1996). Nous retiendrons, plus particulièrement, le travail de Garant (Bonami, M. et Garant, M., 1996) sur le fonctionnement de l'organisation scolaire, qui nous semble adéquat à notre propos.

1.1. L'organisation scolaire comme système ouvert.

L'organisation, en tant que système, est caractérisée à partir d'une série d'éléments, que nous allons présenter et expliquer en référence à l'organisation scolaire.

1.1.1. La perméabilité des frontières

Le concept de système à la base du modèle de l'organisation à système ouvert est conçu comme "**unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus**" (Morin, E., 1977). Cette unité globale se régulant (est régulée) en liaison avec ses environnements (Bonami, M., 1993).

La distinction d'un système et de son environnement correspond, d'après Bonami, à une hypothèse de l'observateur qui discerne un comportement partiellement autonome de cette totalité (système) par rapport à l'environnement (Bonami, M. 1993).

Ce comportement partiellement autonome peut être interprété comme un ensemble de buts communs poursuivis par les membres de cette unité globale (le système, l'organisation) et qui définit les frontières de ce système.

Ces frontières peuvent se transformer par rapport aux changements dans les buts poursuivis par l'organisation à partir d'une action interne (un changement dans les options des membres de l'organisation) ou à partir d'une action externe (changement des politiques ou des stratégies des systèmes dans lesquels l'organisation est inscrite). A partir de cela, nous pouvons observer que les frontières n'empêchent pas les actions vers l'environnement ou les actions vers les écoles, il ressort de ceci que les frontières sont perméables et parfois difficilement reconnaissables.

L'organisation scolaire, les établissements scolaires et leurs environnements s'influencent mutuellement ce qui exemplifie la perméabilité des frontières :

- a) d'une part, les Etats, qui font partie de l'environnement des organisations scolaires, agissent sur les établissements scolaires de manière normative à travers, par exemple, l'ensemble de lois qui régissent ces types d'établissements ;
- b) d'autre part, l'établissement scolaire agit sur son environnement essentiellement à travers ses élèves. Autrement dit, à travers le "produit" achevé des écoles. Nous pouvons penser dans ce contexte et comme exemple, à l'impact de l'insertion de ces élèves dans la société.

Des observations précédentes, il ressort que les frontières peuvent être changées à partir de l'extérieur de l'organisation suite à une modification des lois qui régissent le fonctionnement des établissements scolaires. C'est le cas de l'implantation des réformes éducatives dans les pays.

Cependant, l'éventuelle modification de frontières peut être la conséquence d'un changement des buts organisationnels. Ceci peut répondre à une nouvelle lecture des besoins des usagers par les membres de l'organisation en fonction des services éducatifs (par exemple, une transformation d'école scientifique humaniste en école technique) modifiant en partie l'ensemble de règles qui régulent l'organisation. Ce changement de contrat (de relation interne) produit un changement sur les frontières de l'organisation.

1.1.2. Les entrées et sorties (input et output)

De l'existence des frontières des organisations, mêmes si celles-ci sont perméables et difficilement reconnaissables, se dégagent des éléments extérieurs et des éléments intérieurs à l'organisation elle-même. Nous pouvons penser par exemple aux lois, aux fournisseurs, aux besoins à satisfaire auprès du public cible de l'organisation, etc.

Ces éléments extérieurs deviennent les entrées des organisations, ils "marquent l'influence de l'environnement sur l'organisation" (Bonami, M., 1993).

Ces éléments sont transformés par les processus internes de l'organisation qui mettent en œuvre les membres de celle-ci, en utilisant les éléments techniques dont ils disposent, ce que Liu (Liu, M., 1983) appelle des transformations socio-techniques par la complémentarité entre les personnes et la technique. C'est le travail des enseignants, en employant les éléments techniques et méthodologiques dont ils disposent (ordinateurs, programmes d'enseignement, logiciels, méthodologies, etc.) qui transforme les élèves (lesquels s'intègrent à l'organisation scolaire pendant une durée déterminée) en un "produit" achevé.

Ces "produits" sont, par exemple, les sorties du système. C'est l'influence de l'organisation sur son environnement.

1.1.3. Les mécanismes de rétroaction

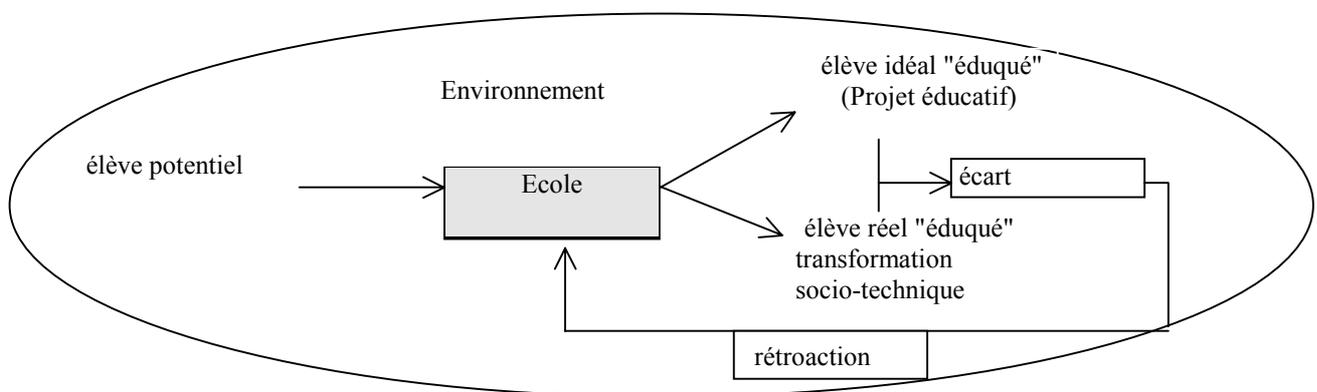
Les résultats obtenus par les élèves, suite à leur passage par l'organisation scolaire (les élèves affectés par les transformations socio-techniques dans l'organisation), pourront être aussi sources d'influence pour l'organisation elle-même. Le mécanisme de rétroaction fait que les sorties de l'organisation deviennent des entrées pour elle-même.

Ce mécanisme permet de considérer les sorties de l'organisation comme des nouvelles entrées, incorporant de nouvelles informations, ce qui peut provoquer dans l'organisation des rétroactions positives (accélération de la transformation dans le même sens) ou des rétroactions négatives (frein de la transformation).

Dans l'organisation scolaire, par exemple, une rétroaction positive, suite à l'expérience d'un plan pilote, peut produire une expansion des applications du plan ou des méthodologies à la totalité des classes de l'établissement scolaire. Par contre, une rétroaction négative pourra impliquer l'élimination ou l'arrêt du plan pilote.

Dans la Fig. 1, nous pouvons observer un schéma de ce mécanisme de rétroaction appliqué dans le contexte des écoles.

Figure 1 : Le mécanisme de rétroaction



Dans la figure 1, l'élève potentiel de l'école devient élève de l'école (une entrée), cet élève entre dans le processus interne de l'organisation (transformation socio-technique), processus répondant aux buts de l'organisation (projet éducatif³⁶), le "produit" de cette transformation, l'élève sortant (l'élève réel éduqué), est comparé avec l'idéal espéré. L'écart entre l'idéal espéré et l'élève réel devient une nouvelle entrée (informations) pour l'organisation comme rétroaction.

1.1.4. L'organisation porte en elle l'antagonisme

D'après la définition de système par E. Morin "unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus", le système est une unité constituée de différents éléments. Si nous observons le tout de ce système, il est homogène, par contre si nous en observons les parties constituantes, il est hétérogène.

Le concept de système tel que nous l'avons traité dans le travail comporte en soi l'idée d'unité et de diversité.

D'après Morin, les interactions sont des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence. Ces interactions

³⁶ Le concept de projet éducatif prend des sens différents selon les cultures. Nous allons traiter le concept dans deux parties de notre travail, une des parties dans le chapitre III et l'application à notre problématique dans le chapitre IV.

deviennent, dans certaines conditions, des interrelations (associations, liaisons, combinaisons, communication, etc.), c'est-à-dire donnent naissance à des phénomènes d'organisation (Morin, E., 1977, page 51).

Morin conclut ensuite : pour qu'il y ait organisation, il faut qu'il y ait interactions : pour qu'il y ait interactions, il faut qu'il y ait rencontres, pour qu'il y ait rencontres, il faut qu'il y ait désordre (agitation, turbulence) (page 51).

Ces interrelations dénotent l'idée d'incertitude, de désordre, de régulation, de rétroaction, de dépendance, d'indépendance, d'antagonisme. Nous pourrions dire que ces interrelations se présentent, parfois, à travers des actions contraires. Cette idée de couplage entre ces actions contraires, par exemple la rétroaction positive et la rétroaction négative, est précisément à la base de la stabilité et du changement du système (Bonami, M., 1993).

Ainsi établi, un système ne représente pas, per se, l'idée de stabilité, d'immobilité, mais, l'idée de mouvement, de tension, de présence de forces différentes, parfois contraires ou conflictuelles.

L'organisation scolaire comme système ouvert présente, en soi, un nombre d'interrelations causes de désordre comme d'ordre, de clarté comme d'ambiguïté et d'incertitude.

1.2. L'organisation scolaire et sa mission

Un système définit ses frontières en fonction par exemple des buts poursuivis par les membres du système. Ces buts sont censés à répondre aux besoins des usagers tels qu'observés par les membres de l'organisation.

Cette relation entre besoins du public et service rendu par l'organisation scolaire manifeste cette influence mutuelle entre l'environnement et l'organisation.

Les objectifs éducationnels nationaux des Etats sont un exemple concret de cette influence de l'environnement sur les organisations scolaires.

Dans ce paysage d'influences vers les écoles, quelques organisations scolaires répondent à leur environnement, au public cible des écoles et aux responsables de l'éducation nationale des pays, à travers la construction de projets éducatifs, lesquels prennent la forme d'"intentions déclarées". Cela, d'après Devineau, peut prendre la forme d'une "lettre de présentation" des principes, des idées, des méthodologies qui comprennent la réponse des écoles à leur environnement (Devineau, S., 1998).

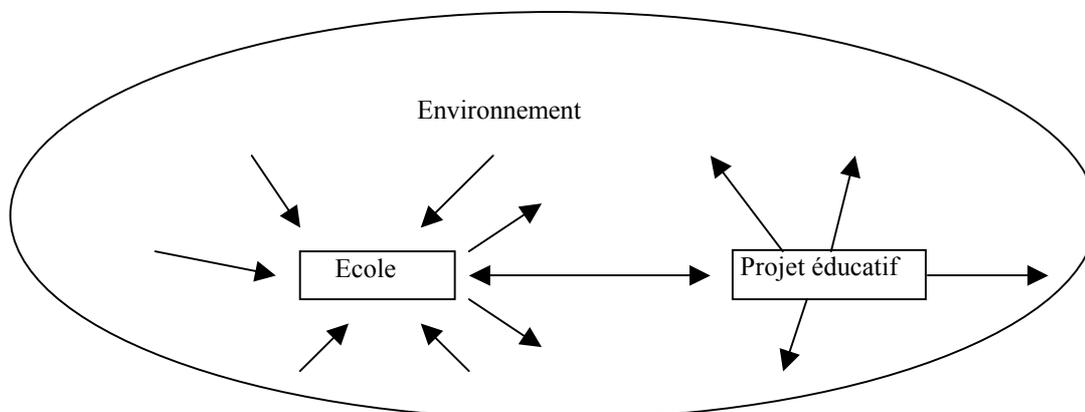
Ce projet éducatif de l'établissement incorpore les critères éducationnels avancés dans les lois³⁷ des pays, complétant cette présentation avec les propres objectifs de l'organisation. Cette procédure aboutit à un document écrit officiel, qui représente "les intentions déclarées" des établissements. Ce document s'adresse aux ministères des Etats concernés³⁸ et au public cible des organisations, ainsi qu'aux membres de l'organisation elle-même.

³⁷Notamment, les contenus minimums et les objectifs fondamentaux (socle de compétences de base) présents dans les lois qui régissent l'éducation, ainsi que les principes et les droits des citoyens présents dans les constitutions. C'est le cas du Chili, de l'Espagne, de la France.

³⁸ Selon les pays, les ministères ou les organismes des Etats concernés peuvent varier. Ainsi par exemple au Chili, les ministères concernés par ce projet éducatif sont le Ministère de l'éducation, le Ministère de la santé et le Ministère du travail.

Cette relation entre les demandes observées et les réponses de l'organisation qu'y sont associées peut être schématisée (fig. 2) de la manière suivante :

Figure 2 : Les réponses de l'école



Dans la figure 2, les flèches adressées vers l'école désignent les demandes auxquelles elle est soumise, le double sens de la flèche vers le projet éducatif représente d'une part la canalisation de la réponse "officielle" des écoles aux demandes et les propres demandes qu'il génère (nous avons déjà parlé du mécanisme de rétroaction), les flèches qui sortent du projet représentent les réponses officielles de l'école (la lettre de présentation). Les flèches sortant de l'école représentent d'autres sorties qui ne sont pas considérées dans les réponses officielles, on parle des réponses concrètes, par exemple les résultats obtenus par les élèves, les élèves eux-mêmes et leur insertion dans la vie du travail.

La construction de ce projet éducatif de l'organisation scolaire est un exemple de cette influence mutuelle entre l'environnement et l'organisation et ainsi de l'antagonisme qui caractérise ce système ouvert.

Le projet éducatif est source d'incertitude pour l'organisation. Il doit répondre à une charge de contraintes liée aux ressources tant matérielles que financières, aux aspects légaux du fonctionnement des établissements, aux programmes d'enseignement par rapport aux besoins et aux exigences nationales, etc. Dans ce contexte, on pourrait dire du projet éducatif³⁹, ce que Devineau dit pour le projet d'établissement, qu'il n'est pas une entreprise libre (Devineau, S., 1998), car il doit répondre aux exigences extérieures du Ministère de l'éducation présentes dans la loi et dans le contexte du projet éducatif national.

Dans le souci de clarifier le concept de projet éducatif, le plus adéquat au propos de notre travail, nous le relierons à la définition apportée par Roegiers (Roegiers, X., 1997) :

"Le projet est : un ensemble articulé, évolutif et délimité dans le temps, d'opérations négociées d'anticipation, de planification, de réalisation et d'évaluation, d'actions orientées vers un objectif déterminé, à des fins de production de sens, d'efficacité,

³⁹Nous allons clarifier le concept de projet éducatif et de projet d'établissement en prenant en compte les distinctions présentes dans la littérature, en les situant par rapport au concept utilisé au Chili.

d'efficacité, d'équité, de dynamisation et/ou de développement d'un système donné".

Nous avons retenu ce concept de projet parce qu'il présente des caractéristiques concrètes et cohérentes avec les éléments théoriques déjà avancés et ceux qui seront développés par la suite.

Dans le cadre des organisations éducatives, nous pouvons observer trois types de projets : le projet éducatif, le projet pédagogique et le projet d'établissement. Pour chacun de ces types de projets, en nous référant à la littérature pédagogique, nous apporterons quelques définitions de manière à bien les comprendre et à bien les situer dans le contexte de notre recherche, car notre intérêt est de prendre le projet comme un élément important de gestion et non comme un sujet d'étude en soi.

Projet éducatif	Projet pédagogique	Projet d'établissement
<p>"L'ensemble des hypothèses, des finalités et des conceptions qui sous-tendent et inspirent une action éducative donnée" (Ardoino, in Roegiers, X., 1997).</p> <p>"Il désigne l'explication des choix axiologiques, philosophiques et politiques présidant à l'action éducative d'un organisme de formation ou d'une institution d'éducation" (de Ketele et Kahn, 1982).</p> <p>"Un projet qui vise l'élève en tant qu'individu plus qu'en tant que formé. (...) Il vise à une meilleure insertion de l'individu dans l'école ou la société (acquisition d'autonomie, délégation de responsabilité, etc.)"(Best, cité in Roegiers, X., 1997).</p>	<p>"Il se limite au champ scolaire. (...) Il ne peut se jouer qu'avec deux acteurs essentiels : l'enseignant ou le groupe des enseignants et les élèves. Selon la conception que l'on se fera du projet pédagogique, les enseignants peuvent occuper une position centrale (pilotes du projet) ou égalitaire par rapport aux élèves, voire même périphérique." (Boutinet, J-P., 1996 quatrième édition).</p> <p>"Ce projet désigne une action autonomisante de création ou de formation, individuelle ou de groupe ou encore coopérative, organisée de façon systémique, à partir de la représentation mentale suscitée par la conscience d'un "inédit possible"". Cette action s'organise dans une transaction débouchant sur un contrat ; Et sa réalisation progressive, confrontée aux objectifs, permet l'évaluation et le réajustement" (de Ketele et Kahn, 1982).</p> <p>"Il concerne surtout une équipe de maîtres, une équipe pédagogique. C'est le noyau fort qui va réaliser le projet. (...) Le champ d'action, c'est un établissement ou une fraction d'établissement. Ce n'est pas forcément la classe." (Best, in Roegiers, X., 1997)</p>	<p>"Plus que les deux autres types de projet, le projet d'établissement est davantage de l'ordre du processus, de la démarche que de celui du but à cerner adéquatement. En effet, les énergies mises en jeu, la négociation incessante qui se trouve impliquée renvoient aux obligations d'une gestion permanente de l'action projetée" (Boutinet, J-P., 1996)</p> <p>"Le projet d'établissement correspond à la mise en oeuvre d'initiatives destinées à améliorer le fonctionnement de ces établissements, à lutter contre l'échec scolaire, l'ennui à l'école, la ségrégation entre filières préprofessionnelles et filières générales, ou tout autre phénomène repéré à l'occasion de l'évaluation du fonctionnement" (Barbier, J-M., 1991).</p> <p>"Le projet d'établissement est l'articulation entre la politique éducative menée par l'établissement et la politique organisationnelle qui la sous-tend" (Bourgeois, E. 1993).</p>

Les différents projets considèrent acteurs et secteurs différents de l'organisation scolaire. Ces projets sont associés à des processus différents dans l'établissement scolaire.

Pour le développement de ce travail, et en relation étroite avec la réalité chilienne, nous parlerons de projet éducatif institutionnel (PEI), en considérant que celui-ci comprendra les trois types de projets décrits, dans lequel chaque type sera conçu comme une composante du projet éducatif. Autrement dit, le projet éducatif comprendra trois parties : la composante idéologique (projet éducatif), la composante pédagogique ou de curriculum (projet pédagogique) et la composante de gestion (projet d'établissement).

1.3. L'organisation scolaire et ses logiques de fonctionnement

L'organisation scolaire peut être observée, également, à partir de ses logiques de fonctionnement interne et dans ce contexte, nous allons parler des logiques de fonctionnement liées aux organisations scolaires, en nous référant librement au travail de Bonami (Bonami, M., 2000). Bonami, suite à Mintzberg, développe les deux logiques se présentant, en quelque sorte, comme logiques de fonctionnement des organisations scolaires : la logique bureaucratique et la logique professionnelle, ceci dans un contexte scolaire lié à la Communauté française de Belgique.

Evidemment, ces deux logiques ne se présentent pas "idéalement" dans les organisations. Autrement dit, l'organisation scolaire pourra fonctionner en présentant des logiques plus proches de celles déjà mentionnées (bureaucratique et professionnelle), ce qui n'empêche pas la présence d'éléments caractéristiques d'autres logiques (adhocratiques, anarchiques). Nous pourrions parler des logiques de type adhocratique, déjà envisagées dans le travail de Bonami (2000) et qui seraient liées aux organisations éducatives innovatrices.

En fonction des caractéristiques particulières de l'organisation scolaire dans le contexte chilien, nous pourrions mettre en évidence :

- a) une forte réglementation au niveau de l'ensemble des fonctions dans l'organisation, où la division des structures d'enseignement est fortement formalisée, de même que les matières à enseigner;
- b) la capacité du pouvoir public (le Ministère de l'éducation, les cadres intermédiaires), de refuser ou d'accorder le permis de fonctionnement aux établissements scolaires ainsi que la reconnaissance des titres donnés par les établissements⁴⁰;
- c) la régulation, tant des salaires que des aspects administratifs des enseignants, restant centralisée, au moins dans le contexte des écoles municipales et des écoles privées subventionnées par l'Etat;

nous situerons le fonctionnement des organisations scolaires chiliennes dans une logique bureaucratique.

Si l'on considère d'autres caractéristiques telles que :

⁴⁰Les certificats des cours rendus par les élèves de chaque établissement sont mis à la disposition du ministère, dans la personne du directeur d'éducation de la province, moyennant une "acta", contenant toutes les qualifications finales des élèves dans l'année scolaire. Ce certificat n'a de valeur que si l'établissement scolaire a l'autorisation de fonctionnement du Ministère de l'éducation, qui le reconnaît en tant que partenaire de l'Etat en éducation.

- a) la forte standardisation des qualifications des opérateurs, les enseignants,
- b) la grande latitude laissée aux enseignants dans l'exercice de leurs fonctions, surtout lors du déroulement des cours dans les salles de classes,

nous parlerons de logique professionnelle.

Cependant, une autre logique peut être observée dans les organisations scolaires. Une logique davantage associée aux caractéristiques d'un fonctionnement adhocratique, si nous utilisons la terminologie employée par Mintzberg (Mintzberg, H., 1982) et que Bonami retient comme organisation apprenante (Bonami, M., 1996). D'après Perrenoud et Gather Thurler (Gather Thurler, M., et Perrenoud, Ph., 1991), cette notion est devenue aujourd'hui également un paradigme pour comprendre le fonctionnement des organisations scolaires.

Cette logique adhocratique est liée particulièrement au surgissement de nouveaux problèmes perçus dans l'environnement à un moment déterminé, lorsque les organisations, pour s'y confronter et pour les résoudre, font usage de cette forme de fonctionnement (Bonami, M., 2000, p. 104).

Ces logiques de fonctionnement des organisations ne se présentent pas à l'état pur, mais sont imbriquées les unes aux autres : autrement dit, il est difficile de classer une organisation en fonction d'une seule logique de fonctionnement. Dans ce cas-là, on parlera plutôt d'une tendance ou d'une logique prédominante.

C'est dans ce contexte que les organisations scolaires présentant une logique adhocratique prédominante, peuvent être assimilées aux organisations apprenantes : celles qui, à notre avis, présentent des caractéristiques possibles d'associer aux établissements scolaires inspirés par le courant théorique de "school effectiveness and improvement".

1.4. Les organisations apprenantes et la théorie de "school effectiveness and improvement"

Les travaux des courants théoriques de "School effectiveness" et de "School improvement" réunis aujourd'hui dans le "School effectiveness and improvement", se placent dans la perspective de l'organisation qui cherche la qualité et l'effectivité des écoles.

Les deux courants théoriques utilisent leurs connaissances de base tels que les facteurs d'effectivité (school effectiveness) et le processus de l'école (school improvement) pour se réunir dans le courant "school effectiveness and improvement".

Dans cette partie théorique, notre propos est de faire une lecture, des organisations apprenantes à la lumière du modèle de "school effectiveness and improvement".

1.4.1. L'organisation apprenante

Nous avons vu dans le cadre des logiques de fonctionnement des organisations éducatives (1.3), qu'une logique adhocratique peut être observée dans ce type d'organisations, mais d'après Bonami, cette manifestation reste limitée dans le temps et ne correspond pas à une pratique continue.

L'intérêt du développement du concept d'organisation apprenante peut être situé dans le contexte de la montée de l'importance du capital de la connaissance et de l'apprentissage dans le domaine des organisations (Smith, M. K., 2001 ; Prange, Ch., in Easterby-Smith, M., Araujo, L. et Burgoyne, J., 1999).

Le savoir de base n'est que le "ticket d'entrée" indispensable (Meignant, A. in Garant, M. et Scieur, Ph., 2002). Le savoir qui sera vraiment utile, dit Meignant, se crée sur le terrain, où il faut résoudre les problèmes.

En prenant la définition d'organisation apprenante d'après Peter Senge, "learning organizations are organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together" (Senge, P., 1990), et en considérant la pensée systémique comme la base des organisations apprenantes, il est possible de repérer quelques éléments caractéristiques de ce concept.

Parmi ces éléments caractéristiques du concept, nous observons d'une part l'apprentissage collectif et organisationnel et d'autre part le regard global de l'organisation (système).

En ce qui concerne l'idée de système, ce concept d'organisation apprenante considère l'organisation comme un système ouvert, où les bases conceptuelles des membres de l'organisation ou leurs croyances, sont aussi le produit de l'interrelation avec l'environnement interne ou externe de l'organisation.

On parle d'organisations apprenantes lorsque ces organisations présentent des caractéristiques de souplesse, de flexibilité et de réactions qui leur permettent de s'adapter en permanence à leurs environnements (Meignant, A., 2002).

L'apprentissage collectif ou organisationnel fait référence au processus d'apprentissage tant individuel que collectif dans l'organisation. Argyris et Schön distinguent trois niveaux d'apprentissage : **l'apprentissage par adaptation** (ou single-loop learning), il s'agit d'une adaptation des objectifs à un contexte déterminé qui ne met pas en cause les bases et les normes de l'organisation⁴¹ ; **l'apprentissage par reconstruction** (ou double-loop learning), lequel modifie les normes et les valeurs des membres de l'organisation en fonction des rapports entre l'environnement et l'organisation ; **l'apprentissage par réflexion sociale**, il s'agit du degré plus élevé d'apprentissage car il ne transforme pas seulement les connaissances de base de l'organisation, mais il permet cette transformation : c'est l'apprentissage de l'apprentissage (Probst, G., et Büchel, B., 1995 et Argyris, et Schön, 2002).

Ces niveaux d'apprentissages permettent le rapport des organisations avec leurs environnements. Ces apprentissages conduisent à l'application des mécanismes de rétroaction qui régulent l'adaptation et la survie de l'organisation.

La différence des degrés des niveaux est associée au degré du questionnement et de la transformation des éléments de base ou des éléments qui définissent l'organisation elle-même. Ceci est lié à la souplesse des organisations apprenantes signalée par Meignant.

⁴¹ Et des acteurs.

Dans le cadre ci-dessous, nous observons, d'après Kerka cité par Smith, les caractéristiques les plus connues de l'organisation comme organisation apprenante.

- Provide continuous learning opportunities.
- Use learning to reach their goals.
- Link individual performance with organizational performance.
- Foster inquiry and dialogue, making it safe for people to share openly and take risks.
- Embrace creative tension as source of energy and renewal.
- Are continuously aware of and interact with their environment.

Source: Kerka, 1995 in Smith, M.K., 2002.

L'organisation apprenante veut répondre à l'adaptation aux environnements qui deviennent de plus en plus dynamiques, complexes et hostiles (Kestermans, A.). Elle cherche à améliorer leur efficacité et leur efficacité, dans la réalisation de leurs objectifs, de leurs missions.

1.4.2. School effectiveness, school improvement

Ces deux dernières décennies, les courants théoriques de "School effectiveness" et de "School improvement" ont contribué au développement de la connaissance à l'égard des écoles.

"School effectiveness" a cherché à établir une liste de facteurs qui décrivent les caractéristiques positives des écoles efficaces (Huber, SG., 1998) : les écoles où les élèves obtiennent de bons résultats au-delà de leurs différences d'entrée, là où "l'école fait la différence" (Hopkins, D., 1996).

"School improvement" s'est concentré sur les processus de changement à l'intérieur des écoles de manière à aider les enseignants, les praticiens dans les écoles, (Huber, SG., 1998). Ce courant s'est concentré sur l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que sur les conditions qui l'impulsent (Hopkins, D., 1996).

Dans le cadre ci-dessous, les deux approches⁴² sont comparées :

SCHOOL EFFECTIVENESS	SCHOOL IMPROVEMENT IN THE 1980s
Focus on schools	Focus on individual teachers or groups of teachers
Focus on school organisation	Focus on school processes

⁴² Nous reprenons la remarque faite par Maureira (Maureira, F., 1997) sur l'ancienneté de ce cadre comparatif et des absences possibles des modifications ultérieures suite à l'évolution des deux courants. Néanmoins, nous considérons qu'il est instructif de réintroduire le même cadre afin de clarifier les caractéristiques des deux courants.

Data driven, with emphasis on outcome	Rare empirical evaluation of effects of changes
Quantitative in orientation	Qualitative in orientation
Lack of knowledge about how to implement change strategies	Concerned with change in schools exclusively
More concerned with change in pupils outcome	More concerned with journey of school improvement than its destination
More concerned with schools at a point of time	More concerned with schools as changing
Based on research knowledge	Focus on practitioner knowledge
Limited range of outcomes	Concern with multiple outcomes
Concerned with schools that are effective	Concern with how schools become effective
Static orientation (school as it is)	Dynamic orientation (school as it has been or might be)

(Reynolds & Stoll, 1996, p. 101, Table 5.2 in Hubert S. G., 1998).

Dans ce cadre, nous observons les différences entre les deux courants, que ce soit en fonction des objectifs ou en fonction des méthodes de recherche. Mais, même si dans le cadre on accentue les différences, les deux courants cherchent l'un et l'autre à améliorer les écoles dans un environnement changeant.

Cependant, notre intérêt réside davantage sur les efforts actuels de complémentarité entre les deux courants que sur leurs apports spécifiques. Hopkins nomme cette complémentarité "développement scolaire" (Hopkins, D., 1996, page 378).

D'après Hubert, nous présentons quelques éléments qui caractérisent ce nouveau courant (Hubert, S.G., 1998).

- a) Ce courant incorpore des facteurs d'effectivité repris au courant de "school effectiveness" tels que : le leadership, l'implication des parents, la participation des enseignants et des élèves dans les décisions des objectifs, dans la construction du projet éducatif et dans le sens de l'organisation. Complétant les facteurs d'effectivité, nous observons les facteurs d'amélioration repris au courant de "school improvement" tels que : l'application et la création de stratégies de formation des enseignants, du développement continu des staffs des enseignants, de la coopération, d'activités des enseignants, des politiques d'innovation, la planification du développement, la création d'une vision partagée et un leadership transformationnel.
- b) Ce courant considère la relation entre les différents niveaux de l'environnement interne et externe (l'école comme système ouvert).
- c) Ce courant accorde une attention particulière à la relation entre les différents acteurs de l'environnement interne ou externe en fonction de la détermination des facteurs des processus d'effectivité et d'amélioration éducative.
- d) Ce courant met l'accent sur les concepts de progression et d'école apprenante. Ce processus n'est pas lié exclusivement aux élèves mais à tous les acteurs de l'organisation scolaire et même du système scolaire.
- e) Ce courant fait référence à la culture de l'école ainsi qu'à l'ethos de l'école.
- f) Ce courant met au centre de sa préoccupation le processus d'enseignement et d'apprentissage où l'enseignant prend une place de la haute importance.
- g) Ce courant définit les résultats de façon large, en y incorporant des éléments intellectuels et attitudeux.

1.4.3. La proximité et la complémentarité entre les courants de "school effectiveness" et de "school improvement" et de l'organisation apprenante

Il est possible de faire une lecture complémentaire des parties 1.4.1 et 1.4.2, de manière à rapprocher ces courants théoriques.

A partir du présupposé que les organisations apprenantes cherchent, à travers différents mécanismes de rétroaction, à répondre à leurs environnements et ainsi à un maintien dans une croissance soutenue et progressive. En accordant une attention particulière au travail en équipe et à la recherche des solutions collectives, l'on peut penser qu'une école apprenante, en agissant de cette manière, peut se rapprocher du courant du "développement scolaire" celui dont parle Hopkins.

Dans une école apprenante, l'apprentissage par adaptation, de premier niveau, correspondrait à la modification des stratégies mises en pratique par les acteurs en fonction des écarts perçus entre les résultats attendus et les résultats obtenus. Ces modifications peuvent comprendre des éléments de processus ("school improvement") comme les méthodologies utilisées, ou bien des éléments techniques comme des équipements informatiques pour les élèves ("school effectiveness"), etc.

L'apprentissage par reconstruction, de second niveau, comprend des changements plus profonds dans l'école. Ces changements mettent en question les définitions des écoles et les concepts de base de ces organisations. Par exemple, la conception du leadership ("school effectiveness"), la reconstruction d'une vision partagée entre les acteurs des écoles ("school improvement").

L'apprentissage par réflexion sociale est le degré d'apprentissage le plus élevé. C'est la rencontre des acteurs pour réfléchir sur leur pratique ainsi que sur leur façon d'apprendre dans l'organisation, cela ne se limitant pas à la discussion à l'intérieur du système, mais au-delà de celui-ci. Ce processus de réflexion répond également aux critères présentés pour la complémentarité des courants "school effectiveness" et "school improvement", car il s'agit de rendre l'école plus effective dans un contexte d'amélioration éducative, et cela à partir des transformations nécessaires de la culture et des objectifs de l'école.

Parmi les caractéristiques de ce nouveau courant "school effectiveness et improvement" (ou développement scolaire selon Hopkins) : la pratique des enseignants et le processus d'enseignement et apprentissage sont considérés comme des éléments importants (voir page 38 lettre f des caractéristiques).

A partir de ce que nous avons développé en fonction des organisations apprenantes et des courants de "school effectiveness" et de "school improvement", nous pouvons établir qu'un rapprochement entre les deux est possible.

Néanmoins, une discussion ultérieure sur cette partie montrera les critiques et les limites d'une telle approche (nous postposons cette discussion pour la fin de ce chapitre).

2. Les acteurs

Les organisations scolaires sont formées de membres qui les construisent, et dans ce contexte elles sont le résultat d'une construction sociale.

L'analyse stratégique est un courant théorique qui porte sur l'étude des acteurs, qui construisent ces organisations ainsi que des interrelations entre ceux-ci (Crozier, M. et Friedberg, E., 1977). Le regard se pose sur les acteurs, sur les hommes qui forment l'organisation.

L'organisation est une construction sociale, cette construction est une réponse consciente à un problème concret en relation avec l'action collective (Crozier, M. et Friedberg, E., 1977), c'est le champ dans lequel l'action collective peut se développer.

Ce problème concret est associé à la recherche d'objectifs communs, à travers la création de mécanismes de coopération entre les acteurs. Ces derniers poursuivent simultanément différents objectifs parfois contraires. Ce problème est associé à la relation entre la coopération et les conflits de l'action collective.

"L'organisation évoque avant tout un ensemble de rouages compliqués, mais parfaitement agencés. Cette horlogerie semble admirable tant qu'on l'examine seulement sous l'angle du résultat à obtenir : le produit qui tombe en bout de chaîne. Elle change d'en revanche radicalement de signification si on découvre que ces rouages sont constitués par des hommes. Elle devient alors le cauchemar des temps modernes" (Crozier, M., et Friedberg, E., 1977, page 35).

Les hommes, les constituants de cette action collective, portent en soi l'incertitude, à cause de l'imprévisibilité de leurs actions. C'est-à-dire que les résultats des actions et les actions des acteurs restent incertaines en créant un champ d'incertitude qui, sous le prisme de ce courant, est source de pouvoir.

Cette incertitude se manifeste dans les effets non voulus, voire pervers⁴³ qui résultent des actions entreprises par les acteurs.

Dans ce contexte, l'organisation devient le champ où se régule l'action des acteurs et où le jeu des acteurs se développe. Car les actions des acteurs sont toujours accompagnées d'incertitude : l'organisation, même si l'action collective est régulée, est composée de zones d'indétermination qui permettent aux acteurs d'établir leurs jeux stratégiques afin de réaliser leurs buts, parfois divergents et conflictuels, sans pour autant oublier la réalisation des objectifs partagés visés par leur action collective.

Ainsi, "l'organisation peut et doit être considérée comme un ensemble de mécanismes réducteurs qui restreignent considérablement les possibilités de négociation des acteurs et qui permettent ainsi de résoudre les problèmes de la coopération" (Crozier, M., et Friedberg, E., 1977).

Cette action collective est formée d'interrelations des individus. D'après Morin, ces interrelations font partie de la définition de système, "unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus" (Morin, E. 1977). Ces interrelations des individus peuvent rendre compte des enjeux stratégiques des acteurs impliqués dans l'organisation.

Le champ d'action, dans lequel les acteurs joueront stratégiquement, s'inscrit dans une organisation spécifique, dans laquelle deux caractéristiques de sa structure seront en tension

⁴³ Autrement dit contraires aux effets attendus par les acteurs (Reynaud, J-D., 1997)

permanente : l'aspect formel de celle-ci délimitant ou réglant les jeux des acteurs, et l'aspect informel où les acteurs déploieront toutes leurs stratégies, leur pouvoir et leur influence, dans la poursuite de leurs objectifs (Friedberg, E., 1992).

Dans cette démarche, nous retiendrons aussi le travail de Friedberg qui décrit les différentes dimensions de l'action organisée et qui nous permettra de mieux comprendre les régulations mises en marche dans les organisations.

Suivant Friedberg, nous pouvons parler de quatre dimensions caractérisant les actions collectives en fonction de leur organisation :

- a) la nature plus ou moins explicite et codifiée de la structuration des régulations;
- b) l'existence de buts plus ou moins clairement définis autour desquels sont articulés les mécanismes de régulation;
- c) la prise de conscience et d'intériorisation de ces buts par les participants;
- d) la prise en charge, par certains participants, d'une responsabilité, au moins partielle, pour la mise en œuvre de quelques régulations.

A partir de ces dimensions, Friedberg dégage quatre continuums pour chacune de celles-ci :

- 1) le degré de formalisation et de codification de la régulation⁴⁴,
- 2) le degré de finalisation de la régulation qui renvoie à l'existence des buts formulés et à l'articulation des mécanismes de régulation autour de ces buts⁴⁵,
- 3) le degré de prise de conscience et d'intériorisation de la régulation par les participants et,
- 4) le degré de délégation explicite de la régulation⁴⁶.

Dans le contexte des régulations des organisations scolaires, nous distinguons des régulations liées aux aspects formel et informel des organisations, ce qui d'après Dupriez nous situe dans la perspective d'une régulation institutionnelle et d'une régulation active du champ scolaire (Dupriez, V., 2002).

3. Les enseignants et la profession enseignante

Dans le cadre de notre recherche, nous avons centré notre démarche sur les enseignants et sur leur perception et leur représentation du SIMCE. C'est dans cet esprit que nous allons aborder théoriquement le travail d'enseignant, pour bien situer à la fois les acteurs et notre problématique en relation aussi au travail des enseignants au quotidien, dans les organisations éducatives.

Les enseignants sont les acteurs qui doivent développer une série de stratégies face à un ensemble d'élèves, dans une confrontation la plupart du temps individuelle, dans le but de réaliser un ensemble d'objectifs en partie imposés par les autorités, dans un temps déterminé

⁴⁴ Dans le cas du Chili et de notre problématique, le SIMCE présente un haut degré de formalisation (action normative de l'Etat sur les écoles) avec un codage précise et connu.

⁴⁵ Le SIMCE peut être vu comme une régulation des écoles (interne) ou comme un mécanisme de régulation du système (vision de l'Etat), cela conduit d'une part à la formulation des politiques d'amélioration de l'éducation nationale (chapitre II) et d'autre part, à la possibilité de régulation interne des écoles (source de notre problématique).

⁴⁶ Les deux points 3 et 4, touchent au centre de notre problématique, ce dans ce continuum où se situe notre problématique.

en essayant toujours de répondre : aux nécessités psychologiques, affectives, sociales de leurs élèves; aux nécessités de formation, aux obligations du métier, etc.

3.1. Le pôle bureaucratique et le pôle flou du travail des enseignants

Quand nous parlons du travail des enseignants, nous pouvons analyser ce travail, d'après Lessard et Tardif (1999), dans le dilemme entre ce que les enseignants devront faire et ce que les enseignants font.

D'un côté, ce dilemme nous renvoie à un des aspects considérés dans les logiques de fonctionnement des organisations éducatives. Dans cet esprit la logique bureaucratique souligne, en effet, le caractère normatif du travail des enseignants, autrement dit souligne ce que les enseignants devront faire.

Le travail des enseignants est minuté, calculé, surveillé, planifié, mesuré. Il est soumis à un ensemble de règles bureaucratiques (Lessard, C. et Tardif, M., 1999). Nous pouvons faire référence aussi au caractère normé de la formation des enseignants présenté déjà dans ce chapitre, pour montrer l'encadrement de cette profession. Même la fonction que les enseignants réalisent, est soumise à un programme défini, à une procédure déterminée (les enseignants doivent se placer face à un ensemble d'élèves déterminé, en suivant un horaire fixe, pour réaliser des objectifs prédéfinis, etc.).

D'un autre côté, ce dilemme nous renvoie, d'après Bonami (1993), à une logique professionnelle que Lessard et Tardif retient comme le pôle "flou" du travail des enseignants (1999). C'est la partie non formelle de leur travail, formée de l'ensemble des incertitudes qui y sont associées, notamment tous les éléments qui échappent au contrôle bureaucratique, par exemple, la relation entre les enseignants avec les élèves dans la classe à l'égard des imprévus ou de faits émergents, qui la rend toujours incertaine.

Un autre élément montrant le caractère flou du travail des enseignants est la relation avec les parents des élèves, la direction, les agents externes à l'école, etc. Ces relations ne sont pas encadrées dans une définition bureaucratique de la fonction des enseignants, celles-ci sont, parfois, la conséquence d'actions imprévues, non programmées.

Ces deux pôles : bureaucratique et flou, soulignent le caractère composite du travail des enseignants, d'une part très normé et encadré, et d'autre part soumis à l'imprévu et à l'incertitude.

3.2. Un travail des humains sur l'humain

Le travail des enseignants prend comme objet un être humain. C'est la relation constante et continue entre deux êtres humains, entre un acteur social avec un autre (Perrenoud, Ph., 1996).

Le travail des enseignants, reprenant le mot de Freud, d'après Cifali, est un "métier impossible" (Cifali, M., 1986). Cette impossibilité est liée précisément aux limites de l'influence d'un sujet sur un autre. Ces limites d'après Perrenoud (1996) font référence :
-à la singularité, à l'identité, à la résistance, aux initiatives, aux mécanismes de défense, aux opacités et ambiguïtés de la personne prise en charge. L'action éducative a besoin de la

coopération active du sujet pris en charge, or cette coopération n'est jamais définitivement acquise.

-à la singularité, à l'identité du preneur en charge, à ses propres limites et ambivalences face à celui dont il a la charge.

-à la singularité de la relation intersubjective, mais aussi interculturelle qui se noue entre deux personnes.

Le travail des enseignants "est un métier dans lequel, aussi excellente soit-elle, la formation n'est pas garante d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels" (Perrenoud, Ph., 1993b).

Cela veut dire que l'échec sera toujours présent dans ce travail, car le succès et la performance des élèves passent aussi par la motivation et la décision d'autres acteurs que les seuls enseignants. Les autres acteurs les plus importants sont les élèves.

Si nous reprenons les mots de Friedberg et Crozier cités plus hauts : "l'organisation évoque avant tout un ensemble de rouages compliqués, mais parfaitement agencés. Cette horlogerie semble admirable tant qu'on l'examine seulement sous l'angle du résultat à obtenir : le produit qui tombe en bout de chaîne. Elle change en revanche radicalement de signification si on découvre que ces rouages sont constitués par des hommes. Elle devient alors le cauchemar des temps modernes".

Le produit en bout de chaîne est aussi un acteur, qui entre en tension (relation entre conflit et coopération) avec les rouages de cette horlogerie. Le "produit" entre en conflit (le jeu entre coopération et conflit) avec le "producteur", donc cette organisation devient véritablement un très grand cauchemar des temps actuels et des temps futurs.

L'organisation scolaire se transforme ainsi dans un champ particulier de jeux stratégiques de plusieurs acteurs, parmi lesquels les enseignants et les élèves.

Les élèves font partie des entrées de ces organisations. L'action socio-technique sur eux est limitée par les propres actions des entrées (les élèves), situation qui transforme les enjeux des résultats à obtenir. Dans ce contexte, nous pourrions nous poser la question sur la responsabilité des enseignants vis à vis des résultats des élèves, en prenant en considération cette tension entre les enseignants, leurs actions, les élèves et leurs enjeux, en fonction des objectifs scolaires.

3.3. Un travail professionnel

Les caractéristiques décrites en haut permettent une discussion sur le caractère professionnel du travail des enseignants.

D'après Perrenoud (1996a), "la professionnalisation d'un métier, quel qu'il soit, se définit précisément par l'autonomie qui permet au vrai professionnel de choisir ses méthodes et moyens d'action, en assumant pleinement la responsabilité⁴⁷ de ses décisions".

⁴⁷ Responsabilité professionnelle, entendue comme obligation de répondre des ses actes et, dans une certaine mesure au moins, de leurs effets.

Nous avons déjà discuté d'après Bonami (1993) sur la relation professionnelle-bureaucratique du travail enseignant, en ce sens nous ne pouvons pas parler exclusivement de logique professionnel dans le métier d'enseignant.

Même après l'analyse de Perrenoud dans le paragraphe précédent et en raison des éléments déjà présentés, nous pouvons constater que le travail des enseignants répond d'une part à des critères concrets (dans une perspective bureaucratique, par exemple, les programmes d'enseignement et le projet éducatif de l'école). D'autre part les résultats obtenus par les enseignants ne dépendent pas exclusivement de leur travail, ils requièrent, nous l'avons vu précédemment, la participation active (au moins la coopération) des élèves pour la réalisation des objectifs institutionnels.

Malgré cette réalité du travail des enseignants, un débat est ouvert : celui de la professionnalisation. Cette dernière passe par l'adéquation entre les bases du métier et la formation des enseignants.

Dans ce contexte, nous pourrions prendre le concept de semi-professionnel pour nous référer au métier d'enseignant. Ce concept nous amène, d'après Lessard et Tardif, au "manque de pouvoir organisationnel sur le plan individuel et collectif" (Lessard, C et Tardif, M., 1999).

Si nous observons le processus enseignement-apprentissage, "l'apprentissage se produit dans un face à face pédagogique (relation enseignant-élève), dont la responsabilité première revient aux enseignants" (Perrenoud, Ph., 2000).

Cela conduit à la création de tensions entre les usagers et l'Etat, dues aux obligations des organisations éducatives et des enseignants par rapport aux résultats. Une amélioration des résultats passe, dans cet esprit, nécessairement par les enseignants.

C'est précisément la présence de ces tensions, qui soulignent l'absence ou la poursuite d'objectifs : partagés, concrets, facilement évaluables, associé au travail des enseignants quasiment individuel (un enseignant face à un groupe déterminé d'élèves). Ces tensions conduisent Firestone et Herriort à dire que les modèles organisationnels des écoles oscillent entre deux pôles extrêmes : "une organisation bureaucratique à la Weber et une organisation anarchique" (in Lessard, C. et Tardif, M., 1999).

La notion d'organisation anarchique renvoie à l'absence de liens entre des unités ou des dimensions différentes de l'organisation scolaire, mais renvoi aussi : à la faible coordination entre les acteurs des organisations, comme dit Firestone et Herriort (in Lessard et Tardif, 1999) chacun travaille dans son coin, à son travail individuel, à la faible présence de feedback et de régulations.

Ces concepts et ces caractéristiques de l'organisation éducative peuvent être liés aux organisations scolaires comme "loosely coupled systems" (Weick, K., 1976). Dupriez conclut aussi que l'organisation scolaire, en relation à l'établissement participatif, peut être conçue comme "loosely coupled systems" (Dupriez in Maroy, Ch., 2002).

Les résultats mettent en évidence la complexité de l'analyse du métier d'enseignant et présentent le caractère composite de ce travail.

A partir de cela, nous pouvons parler du métier d'enseignant comme de bricolage, d'art (Perrenoud, Ph., 1993a; Lessard, C. et Tardif, M., 1999), car ne sont pas uniquement les savoirs tirés des disciplines différentes (mathématique, biologique, histoire, etc.) qui participent à la relation entre les enseignants et les élèves, mais aussi l'expérience personnelle, les savoirs sur l'éducation et l'apprentissage, les savoirs sur la psychologie des enfants et des adolescents, les savoirs sociaux (surtout dans la relation aux parents et aux autres acteurs), etc. Tous ces savoirs se mêlent dans la relation principale des enseignants avec leurs élèves et participent à la construction de leur métier.

Comme semi-professionnels, le parcours des enseignants, en terme de formation, leur donne la possibilité de contrôler un segment du marché du travail, ce qui constitue aussi une barrière protectrice pour eux (Lessard, C et Tardif, M., 1999).

Le mot professionnalisation, dans un tel contexte, reprend un intérêt majeur à cause des réformes différentes qui cherchent à améliorer les résultats des élèves. Il s'agit d'obtenir un pourcentage plus élevé d'élèves réussissant leur démarche éducative, situation qui passe nécessairement par les enseignants, ce qui conduit à l'idée d'accorder la plus grande importance à la responsabilité des enseignants par rapport aux résultats obtenus par les élèves.

Ce dernier point est une des causes de la focalisation des réformes éducatives dans la formation initiale des enseignants, c'est notamment le cas au Chili.

Rendre plus responsable les enseignants, est une des discussions actuelles qui met au centre du débat la professionnalisation du travail des enseignants. Nous constatons la tension entre les résultats à obtenir, l'action socio-technique des enseignants sur les élèves et la participation des élèves à ce processus.

C'est cet ensemble d'éléments et de tensions qui conforment le travail des enseignants, qui sera spécifiquement pris en considération dans le reste de cette thèse.

4. Les limites du cadre théorique

Pour argumenter valablement l'explication et l'analyse approfondie de notre problématique, il nous faut choisir un cadre théorique de référence. Mais le simple choix du cadre théorique implique une perte, car on privilégie une vision, un concept, au détriment d'un autre, ce qui cadre le regard et la compréhension de la problématique dans une perspective limitée et réduite.

Dans le chapitre méthodologique (chapitre II), nous disions que ce choix fait partie des nos options épistémologiques. Ceci revient à dire que toute perspective choisie est partielle et partielle (une perspective que prend une partie d'un ensemble plus élargi et une perspective cadré par nos intérêts et nos options).

Cependant la faiblesse apparente du travail peut se transformer en force, lorsque les résultats obtenus par des cheminements théoriques différents, débouchent sur des éléments communs ou analogues. Ceci peut s'interpréter comme une validation de la recherche.

De toute façon, il n'est pas possible de recouvrir toutes les possibilités d'une recherche et même sa validité, sa fidélité et son objectivité restent inachevées, "perfect reliability and validity are virtually impossible to achieve" (Newman, W.L., 1994 page 127).

C'est ainsi que nous nous confrontons à cette analyse des limites de notre cadre théorique en essayant de les clarifier et de les mettre en perspective.

Définir une organisation dans la perspective de système ouvert consiste à abstraire les limites physiques de l'organisation (le bâtiment) du concept même d'action collective. Il s'agit d'observer ce qui parfois n'est pas observable directement tels les buts poursuivis par les acteurs ainsi que leurs motivations. Ceci entraîne des implications méthodologiques limitant les options pour le recueil de données ainsi que pour leur analyse⁴⁸. Ainsi, par exemple, une perspective qualitative dans le recueil des données peut rendre compte des représentations des acteurs, même limitée et influencée tant par le discours des acteurs que par le traitement du chercheur.

Les éléments du concept de système ouvert que nous mettons en exergue sont : les caractères d'incertitude, d'interrelations et de mouvement qui y sont présents.

Ce concept n'est pas purement observable et représente une des métaphores qui soutient notre cadre théorique.

Cette organisation à système ouvert, présente aussi un autre élément lié à la définition de l'orientation de celle-ci : le projet éducatif.

Cette lettre de présentation, telle que nous l'avons définie, peut être confrontée aux résultats réels des élèves⁴⁹, car ces résultats seront évalués et confrontés à la notion de qualité⁵⁰ et d'équité⁵¹ par les usagers ainsi que par l'Etat (accountability), du moins dans le cas du Chili.

L'intérêt de prendre le projet éducatif comme un élément important dans notre recherche, est lié à la représentation des objectifs de base, source d'inspiration du fonctionnement de l'organisation et ce, dans les limites soulignées par Devineau (1998 : 50) : "*Montrer qu'une orientation scolaire fonctionne plus ou moins selon la valeur scolaire ébranle la part de mythe lié au mérite scolaire, tout comme vérifier qu'avec tel type de projet d'établissement, la valeur scolaire à catégorie sociale identique est moins déterminante qu'en moyenne, peut révéler que d'autres facteurs jouent sur l'orientation*". Ces projets sont parfois le résultat des interrelations entre les acteurs concernés à l'intérieur de l'organisation, et définissent et orientent, en quelque sorte, les pas à suivre pour l'organisation⁵².

Ce projet éducatif, en définissant l'orientation de l'action collective, peut montrer les principes qui orientent et régulent cette action. Mais sans doute cette perspective est-elle partielle, car elle réside dans l'interprétation d'un document officiel dans lequel la représentativité du réel est diffuse.

⁴⁸ Le choix méthodologique, en fonction des outils et du recueil ainsi que de l'analyse de données, sera abordé lors de la présentation du chapitre IV.

⁴⁹ Cette confrontation entre les résultats obtenus et les résultats attendus (projet éducatif) est dépendante de la condition liée aux acteurs de jouer le jeu associé au projet éducatif. Dans la plupart de cas, l'évaluation des établissements scolaires est réduite quasiment aux résultats obtenus (chapitre I).

⁵⁰ Dans ce contexte, le concept de qualité fait référence au niveau des apprentissages des élèves (surtout au niveau du calcul comme la lecture et l'écriture), à la qualité de l'obtention des apprentissages en fonction du rendement des élèves. Ceux-ci sont évalués à travers une épreuve au niveau national, le SIMCE.

⁵¹ L'équité réfère non seulement à l'égalité d'accès à l'éducation mais aussi à la distribution équitable des possibilités d'amélioration des apprentissages.

⁵² Pour les membres de l'organisation, l'orientation de l'action collective.

Si l'on considère cette perspective du projet éducatif, ses restrictions quant à sa représentativité, les entrées et sorties du concept de système, il est possible d'observer théoriquement : une mission spécifique (un projet), qui permet d'énoncer et de poursuivre certains objectifs, et une réalité concrète, représentée par les résultats obtenus (les sorties). Cette réalité, dans la plupart des cas, diffère de ce qui a été attendu.

L'écart entre vision (mission) et réalité (résultat obtenu), entre ce qui est attendu et ce qui est obtenu, produit une tension (Senge, P., 1990). Autrement dit, cette différence, cette distance produit un champ à traiter (rétroaction ou régulation) pour la diminuer. Ce concept ainsi défini, est cohérent avec les concepts d'incertitude, d'antagonisme, de mouvement, de désordre présents dans le concept de système.

Nous allons élargir cette notion de tension au champ généré entre deux ou plusieurs forces conflictuelles ou non, parfois contraires, qui agissent ensemble sur les éléments, les individus, les idées, etc. Autrement dit, nous rapprochons ce concept de tension du concept d'état d'incertitude.

Ce concept de tension, considéré dans une perspective stratégique, correspondra à l'état qui résulte des confrontations des enjeux des acteurs. C'est la manifestation de leur jeux stratégiques.

La relation entre les aspects formels et informels des organisations ainsi que les dimensions des régulations traitées par Friedberg (1992) ou l'application dans le champ scolaire dû à Dupriez (2002) génèrent un terrain de confluence d'idées différentes, parfois contraires, créant une tension.

Ce nouvel élément, "la tension", est la valeur ajoutée aux éléments théoriques développés.

Cependant, une autre métaphore est présente dans ce chapitre : celle des organisations apprenantes.

Il est très rare de se trouver confronté à l'exemple concret d'une organisation apprenante (Smith, M.K., 2001) ce qui détermine que son développement soit plutôt théorique que pratique, même si les consultants l'offrent comme une opportunité de développement des organisations (Smith, M.K., 2001).

Dans ce contexte, le développement du concept d'organisation apprenante est lié plutôt à un idéal à réaliser qu'à une pratique à étudier, même si on envisage ce type d'organisation comme une des solutions aux programmes d'auto évaluation des organisations scolaires appliqués, par exemple, en Suisse (Gather Thurler, M., 2002).

Dans ce contexte, le concept d'organisation apprenante passe par le développement des courants théoriques "school effectiveness" et "school improvement". Ces courants, par la tension que génère la confrontation entre une focalisation dans les entrées et sorties ("school effectiveness") et une concentration sur les processus internes ("school improvement"), ont permis le développement théorique d'une nouvelle approche, que nous avons rapprochée des organisations apprenantes.

A ce propos, l'étude critique du métier des enseignants en terme de professionnalisation est cohérente avec la nécessité de cette auto-évaluation dans le contexte des écoles.

Une analyse de la réalité des évaluations des établissements scolaires à partir des enseignants et de leurs représentations associées à ces évaluations a impliqué une décision épistémologique qui nécessairement, nous l'avons dit, limite les résultats obtenus à la décision prise.

Cependant, cette limite est aussi une richesse car elle nous permet une approche du point de vue des enseignants sur les évaluations extérieures dont les organisations éducatives sont l'objet, qui peuvent orienter des nouvelles recherches : sur la formation des enseignants, sur leur participation dans les actions de régulation des organisations à partir de ces évaluations; sur l'étude du concept de professionnalisation du métier des enseignants, etc.

C'est dans l'interrelation de ces éléments théoriques et de leurs limites que nous allons baser notre interprétation de la problématique.

Chapitre IV : Eléments constitutifs de la problématique. La discussion d'un modèle explicatif

0. Introduction

Dans le premier chapitre, la problématique a été abordée de manière générale afin d'établir le contexte dans lequel celle-ci se présente.

Ce premier chapitre a permis aussi d'encadrer cette problématique dans la réalité chilienne, en situant la recherche envisagée dans un contexte plus spécifique et concret.

Le deuxième chapitre a fourni les idées de base de la construction méthodologiques pour le déroulement de cette démarche : il s'agissait de clarifier les fondements inspirateurs de la réalisation pratique de la recherche. Il a souligné aussi le caractère intégré que la construction méthodologique comporte dans le déroulement de la démarche, dans toutes les étapes suivies.

Le chapitre précédent a défini les bases théoriques nécessaires à la compréhension de la problématique. Il a présenté les éléments de base, choisis par le chercheur, pour la construction d'un modèle explicatif du problème.

Un nombre réduit d'écoles arrivent à établir une certaine régulation interne après l'évaluation du SIMCE au Chili : tel est, par exemple, le constat des responsables du Ministère de l'éducation quant à l'application et à la gestion de cette évaluation (Olivares, J., 2001).

Nous parlons de régulation interne associée directement au SIMCE, autrement dit des actions de régulation associées aux résultats obtenus grâce à cette évaluation⁵³. Ce nombre limité d'actions d'amélioration liées au SIMCE met en évidence, la faible réponse des écoles à cette action normative de l'Etat. Nous soulignons l'importance de ce constat, car ceci est le produit de la perception des responsables de l'application du SIMCE au niveau national, perception recueillie de la pratique sur le terrain⁵⁴.

Ce type de réponse des écoles empêche l'Etat d'accomplir un des objectifs du SIMCE : produire une discussion et une amélioration des écoles à partir des résultats obtenus dans l'évaluation du SIMCE. Autrement dit, dans les écoles, il n'existera que très peu de régulation systémique liée à la régulation normative de l'Etat (le SIMCE).

Le regard que nous avons posé sur la problématique situe les enseignants au centre du problème, car les enseignants sont ceux qui mettront en marche les stratégies d'amélioration ou de régulation suite à la confrontation à l'évaluation. Il faut souligner que cette focalisation sur les enseignants implique un choix qui oriente et limite les possibilités méthodologiques.

Nous optons pour une approche centrée sur les enseignants, nous cherchons à aborder la problématique à partir des perceptions des enseignants, liées à cette évaluation, ainsi que la perception par les enseignants de leur participation aux actions suivies lors de la confrontation au SIMCE.

⁵³ Sans doute que dans les écoles, nous pouvons constater la présence d'actions de régulation différentes, mais nous faisons mention précisément de celles liées directement au SIMCE, dans la perspective des objectifs de l'Etat pour cette évaluation.

⁵⁴ Même si ce constat n'est pas fondé scientifiquement, il est une évidence pour ceux qui appliquent le SIMCE, autrement dit, pour les responsables de l'application de cette action normative de l'Etat sur les écoles.

Il s'agit d'étudier la perception de cette évaluation par les enseignants ainsi que les actions qu'ils mettent en pratique en fonction de cette confrontation. Notre thèse cherche à présenter un modèle d'interprétation de cette problématique : la faible réponse des écoles à cette action de l'Etat, en situant comme partie prenante du modèle, la perception de cette évaluation par les enseignants.

La recherche présente deux grandes étapes qui poursuivent des objectifs différents : d'une part une étape visant l'exploration d'un problème à partir d'un construit théorique (première partie de la thèse) et d'autre part, une étape qui vise la confirmation du modèle explicatif de la problématique (deuxième et troisième partie de la thèse).

Dans ce chapitre nous présentons la construction d'un modèle préliminaire explicatif de la problématique, en commençant par dégager les éléments constitutifs du problème à la lumière des aspects théoriques avancés dans le chapitre précédent.

Dans ce contexte, ce chapitre consacre une partie relative aux éléments qui participent du problème et une deuxième partie relative à la proposition d'un modèle explicatif du problème.

Les éléments de la première partie du chapitre seront d'abord présentés et ensuite mis en relation les uns avec les autres, de manière à clarifier les niveaux d'implication et de participation de chacun d'eux dans la problématique.

A partir des considérations obtenues dans la partie précédente, la deuxième partie abordera la proposition d'un modèle explicatif de la problématique, fondant cette présentation sur les bases théoriques avancées et les éléments constitutifs de la problématique dégagée.

Nous finirons cette première partie du travail avec la mise en perspective des éléments méthodologiques pour la confrontation du modèle à la pratique.

1. Eléments constitutifs de la problématique

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, il s'agit de dégager les éléments constitutifs de la problématique afin de se situer dans le contexte le plus spécifique et le plus clair possible, de préciser et de clarifier le problème de telle manière que ces éléments nous permettent la construction (proposition) d'un modèle explicatif.

Ce modèle s'enrichira des conclusions émanant du premier temps de notre recherche, la recherche exploratoire, pour se soumettre à l'épreuve d'une vérification dans le deuxième temps de la démarche générale.

1.1. Les résultats

Même s'il n'y a pas accord ou consensus sur les objectifs et sur la mission de l'organisation éducative aujourd'hui, les exigences vis-à-vis de l'école deviennent plus concrètes en se focalisant sur les résultats obtenus par les élèves des établissements scolaires dans les évaluations nationales ou internationales, à partir d'objectifs prédéfinis et préétablis.

Ces résultats sont plutôt associés à l'acquisition de compétences, généralement définies par rapport aux requis "minimums" nécessaires à une future insertion des élèves dans le marché de l'emploi ou dans leur vie de citoyen.

Ces compétences requises sont déterminées par l'environnement des établissements scolaires liés au marché et à la localité où se situent les écoles. Dans le cas abordé dans notre recherche, elles sont liées aux requis minimums présents dans le programme d'enseignement du pays (la loi organique constitutionnelle d'éducation⁵⁵).

1.2. L'évaluation

Les acquis réels des élèves (leurs résultats) sont obtenus à partir de l'application d'une épreuve de caractère national, le SIMCE. Cette évaluation est gérée et administrée par le Ministère de l'éducation du Chili.

Les principaux objectifs (Eyzaguirre, B. et Fontaine, L., 1999) de cette épreuve sont :

- a) Informer les familles, pour qu'elles puissent prendre des décisions sur l'éducation de leurs enfants.
- b) Donner les informations nécessaires, pour que les directeurs et les enseignants puissent améliorer leur action éducative.
- c) Contrôler la qualité de l'éducation.

A ces objectifs, il faut ajouter ceux qui sont liés aux politiques de discriminations positives appliquées par l'Etat et expliqués dans le premier chapitre de notre travail.

D'après Wolff, les résultats obtenus par les écoles à travers l'évaluation du SIMCE sont utilisés dans l'orientation focalisée des ressources financières et de formation émanant du Ministère de l'éducation. Il s'agit de favoriser les écoles les plus faibles académiquement⁵⁶ à l'égard des paramètres nationaux (Wolff, L., 1998).

Dans ce contexte, cette évaluation est un outil de régulation politique et éducative pour l'Etat. Régulation politique, car il s'agit de l'adéquation des politiques nationales en fonction par exemple de l'assignation des ressources (subvention éducative). Régulation éducative, dans la mesure où cette évaluation peut permettre aux écoles une amélioration des résultats associés tant aux objectifs nationaux qu'aux objectifs propres à l'école.

Un autre aspect à souligner dans cette évaluation est la publication des résultats obtenus lors de son application. Cette publication vise les parents et la possibilité pour eux de pouvoir compter sur une information objective et réelle relative aux acquis de leurs enfants, ainsi qu'aux acquis des autres enfants, dans d'autres centres éducatifs.

1.3. Les enseignants

Au centre de notre problématique se trouve un acteur qui d'une part prend en charge la responsabilité de la formation et de l'instruction des élèves, dans le cadre défini par les objectifs des écoles, et qui, d'autre part, est le responsable de l'application des actions d'amélioration des acquis des élèves suite à la confrontation à l'évaluation du SIMCE.

⁵⁵ Page 7 dans le chapitre 2 de ce travail. Il s'agit d'homogénéiser les requis minimums dans tout le pays, de manière à ce que les élèves puissent s'incorporer à n'importe quelle école dans le territoire.

⁵⁶ Il faut souligner que, dans la plupart des cas, ces écoles correspondent aussi aux écoles des secteurs sociaux les plus défavorisés.

Ces acteurs sont les enseignants lesquels, en fonction des attentes de l'Etat et à partir des résultats obtenus dans l'évaluation du SIMCE, pourront améliorer leur action éducative dans les établissements.

Dans les organisations éducatives, d'après Bonami (1993), on observe que la logique du fonctionnement des organisations, au niveau de la classe peut être liée à la logique professionnelle, où les enseignants ont une large liberté d'action. En ce sens, l'enseignant dispose de larges possibilités d'action avec les élèves.

Les résultats obtenus par les élèves ne seront pas dus uniquement aux capacités des élèves ou au capital culturel des élèves ou à un éventuel effet établissements. Ces résultats seront aussi influencés par un effet enseignant (Duru-Bellat, M. in Crahay, M. et Lafontaine, A., 1994).

Il faut encore souligner que ces acteurs représentent les écoles; dans ce contexte les enseignants sont les opérateurs (professionnels) qui appliquent les objectifs de l'organisation. Ils sont les responsables de la transformation socio-technique⁵⁷ dans l'organisation éducative.

Dans le contexte de changement actuel, de temps d'application de réformes, et suite au travail d'Esteve (1992), les enseignants sont la cible des critiques de la société, ils sont signalés comme les responsables des tous les maux du système. Cette vision des enseignants répond au fait que la réussite d'une réforme passe inévitablement par eux (Esteve, J., 1992 ; Hopenhayn, M., in Cohen, E., 1996).

1.4 Le projet éducatif⁵⁸

Nous avons fait une analogie entre le projet éducatif et une lettre de présentation pour établir de manière simple et visuelle, mais limitée, le sens du projet éducatif⁵⁹.

Cette définition de la vision de l'école sert de présentation de l'établissement tant pour les usagers que pour les autorités. Ce projet éducatif présente aux usagers et aux autorités la représentation de l'image de l'école (Devineau, S., 1998).

Le projet éducatif peut se situer dans le contexte formel des organisations éducatives, il représente un document officiel contenant les objectifs et les missions des établissements.

Cependant, même si le projet éducatif est un document officiel, l'interprétation de celui-ci incombe aux acteurs, toujours confrontés à l'incertitude. Autrement dit, la lecture du projet éducatif faite par les acteurs ne se situera pas strictement dans le cadre (formel) du document officiel, car cette interprétation du document sera influencée par l'acteur, son projet ainsi que par sa pensée et ses représentations.

⁵⁷ Nous avons déjà dit que nous reprenons le terme socio-technique à Liu, nous référant à l'incorporation des actions des enseignants (personnes) et de la technique sur les transformations.

⁵⁸ Nous soulignons que l'utilisation du concept de projet éducatif, après l'explication donnée dans le premier chapitre, répond au concept utilisé au Chili.

⁵⁹ Dans cette perspective et en relation avec ce que la réforme éducative chilienne attend du projet éducatif, celui-ci représente une possibilité pour l'école d'améliorer les résultats de ses élèves et d'établir les objectifs institutionnels et sa mission, dans le cadre d'une action participative qui incorpore tous les acteurs internes ou externes en liaison avec l'établissement. Et ce dans le cadre d'un processus planifié et organisé (Guerrero, G., 2002).

2. Relation entre les éléments constitutifs de la problématique

Dans le premier chapitre, nous avons opté pour une démarche centrée sur les enseignants, leurs sentiments et leurs perceptions en fonction du SIMCE, de manière à chercher une explication compréhensible au manque d'actions de régulation dans les établissements suite à la confrontation à l'évaluation du SIMCE.

En relation à cette focalisation sur les enseignants, nous avons donc dégagé quatre éléments constitutifs de la problématique : les résultats, l'évaluation, les enseignants et le projet éducatif.

Ces quatre éléments prennent leur importance dans leur interrelation, ce que nous allons tenter d'analyser pour construire notre modèle d'interprétation.

2.1. Les constats

Dans l'esprit des objectifs du SIMCE, l'évaluation appliquée dans les établissements scolaires peut leur permettre l'analyse du fonctionnement de l'organisation, ainsi que, le diagnostic de leurs forces et de leurs faiblesses dans les aspects pédagogiques, dans les aspects didactiques ou dans les aspects de gestion ou administration. Cette analyse peut déboucher sur l'application des régulations nécessaires à l'amélioration de l'organisation (autorégulation).

Selon Garther Thurler (2002), cette procédure correspond aux actions attendues des organisations capables de s'autoévaluer.

En prenant en considération, l'expérience des agents responsables de l'évaluation du SIMCE et le constat dégagé de leur pratique, référé aux actions de régulation limitées dans les écoles à partir des résultats obtenus au SIMCE (Olivares, J., 1998), nous soulignons l'importance de ce constat, car la réalisation de ces actions de régulation à l'intérieur des écoles est précisément un des buts principaux du système d'évaluation du SIMCE.

Ces évaluations sont publiées dans la presse nationale, montrant les résultats obtenus par les écoles dans les différentes matières évaluées. Même si l'objectif de cette publication n'est pas l'établissement d'un ranking des écoles (palmarès), différents acteurs, y compris ceux liés à la presse-même, profitent de l'opportunité pour établir une liste de bonnes et de mauvaises écoles (Olivares, J., 1998).

Cet aspect représente aujourd'hui une contrainte pour les établissements scolaires, car ces informations peuvent avoir un impact sur l'image des écoles, ce qui est le cas des écoles privées du Chili. Cette publication ne prend pas en considération les différences en fonction des secteurs sociaux des écoles, ni les différences en fonction des ressources de celles-ci.

Dans ce contexte, l'évaluation devient un enjeu stratégique pour les acteurs affectés. Non seulement les résultats obtenus par les élèves interviennent, mais également la publicité qui y est associée.

Cependant, on observe des effets inattendus de la politique des Etats sur les évaluations des établissements scolaires. Dans le marché scolaire et sur les écoles elles-mêmes, les publications des résultats obtenus par les écoles peuvent produire un effet éloigné des intentions officielles (van Zanten, A., in Demailly, 2001). Même si l'évaluation officielle des établissements est perçue comme une source de connaissance sur l'institution, celle-ci

importera moins que les enquêtes menées par les parents auprès des autres parents ayant vécu l'expérience de l'appartenance aux écoles (van Zanten, A., in Demailly, 2001).

La publication des résultats n'est pas exclusivement destinée aux parents, mais à l'Etat qui dispose ainsi d'un aperçu de la qualité de l'éducation nationale.

Dans une étude réalisée aux Etats-Unis, par Bauer Scott C., académique de l'université de Nouvelle Orléans, pour analyser la problématique de l'utilisation des tests nationaux de réussite des élèves comme jugement de la qualité des écoles, l'auteur conclut qu'il est possible de douter de l'utilisation de ces types d'évaluations à grande échelle pour mesurer les habiletés et les performances des écoles (Bauer, S., 2000). En effet ces types de tests peuvent rendre compte des habiletés spécifiques des élèves en particulier, mais restent incertains à l'égard de la performance des écoles. A cet égard, nombre de facteurs externes à l'école, comme le capital culturel des élèves, leurs connaissances de base, leur environnement familial, leurs opportunités d'apprentissage influencent fortement les résultats.

Cette montée en puissance de l'évaluation basée sur le savoir des experts et sur des données quantifiables est légitimée par une rationalité scientifique répondant à une logique bureaucratique et professionnelle (van Zanten, A., in Demailly, 2001).

Dans ce contexte, l'évaluation du SIMCE est devenue une source d'incertitude pour les organisations éducatives. L'évaluation se présente non seulement comme partie intégrante d'une procédure normative de l'Etat, mais elle cherche aussi l'établissement d'une certaine régulation systémique (d'après Demailly) à l'intérieur des écoles.

Les résultats obtenus par les écoles seront une source d'influence pour les acteurs dans l'école en permettant à ceux-ci d'agir dans l'organisation auprès des élèves, en fonction des contenus, ou bien en fonction des stratégies liées à la confrontation à une problématique, et ce soit pour maintenir, améliorer, augmenter le niveau de réussite des élèves et de cette manière le niveau de réussite de l'école, soit pour améliorer l'image extérieure de l'école en fonction du projet éducatif.

Les résultats obtenus par les écoles orientent les actions du Département provincial de l'éducation sur les établissements. Suite à la politique de discrimination positive instaurée par l'Etat, les écoles obtenant les plus faibles résultats recevront une attention préférentielle de la part des agents du ministère, les superviseurs. Cela signifie une présence continue des superviseurs dans les établissements scolaires.

Nous devons souligner que le SIMCE est l'outil de l'Etat qui sert à évaluer la réforme éducative mise en marche, laquelle a centré ses efforts sur la décentralisation pédagogique, donnant aux écoles et aux enseignants une marge plus élargie de possibilités de décisions pédagogiques et de curriculum (Garcia-Huidobro, J., 2000). L'Etat fonde son espoir d'amélioration sur les changements intervenus dans la gestion des écoles, mais aussi dans le travail des enseignants, qui ont été la cible de nombre de ces changements⁶⁰.

Un autre constat est l'importance accordée à la création du projet éducatif des écoles. La réforme insiste sur le fait que l'école ne peut être efficace que si elle dispose d'un projet éducatif, avec des buts clairs et une culture partagée, qui soient définis en commun et

⁶⁰ Parmi ces changements : la régulation des salaires, la création d'un statut enseignant, la formation continue, la possibilité de perfectionnement à l'étranger, etc.

continuellement évalués. D'un autre côté, ce projet éducatif ne pourra être vivant que s'il est soutenu par un corps enseignant qui travaille en équipe, qui prend des décisions, qui réfléchit et cherche en commun (Garcia-Huidobro, J., 2000).

Nous soulignons l'importance accordée au projet éducatif et aux enseignants dans le cadre de la réforme et de l'amélioration des résultats dans le pays.

2.2. Les relations

Nous allons mettre en évidence dans cette partie du travail le fait que les quatre éléments décrits précédemment forment un ensemble tellement imbriqué qu'il est difficile de les séparer.

Un des éléments par lequel l'Etat évalue la réforme éducative dans le pays est constitué par les résultats obtenus par les élèves. Ces résultats sont obtenus à travers l'application de l'évaluation du SIMCE.

Les écoles ayant un projet éducatif ne seront pas évaluées à partir de ce projet, mais à travers les résultats obtenus par leurs élèves, soit dans l'évaluation du SIMCE, soit dans l'incorporation de leurs élèves à l'Université.

Nous observons déjà le champ d'incertitude produit par ces objectifs différents, ceux de l'Etat (l'évaluation de la qualité de l'éducation), ceux des écoles (leur projet éducatif). Nous disons incertitude car l'Etat et les écoles feront usage des résultats des élèves pour évaluer des aspects différents.

D'un autre côté, on observe qu'il existe un certain courant qui n'accepte pas le SIMCE comme outil d'évaluation de la qualité de l'éducation mettant en cause son "objectivité" en fonction des inégalités sociales et culturelles des élèves des écoles (Eyzaguirre, B., et Fontaine, L., 1999).

Cependant, les écoles sont évaluées et leurs résultats sont publiés, confrontant l'école à la nécessité de gérer son image à l'égard de son public.

Ces écoles comptent sur leurs acteurs qui prennent en charge la tâche éducative de l'organisation, les enseignants. Ce sont eux qui ont la responsabilité des acquis des élèves, alors qu'ils sont la cible des regards suite à l'application du SIMCE, ils sont aussi les responsables de la mise en pratique des actions d'amélioration lorsque les élèves ont obtenu de mauvais résultats.

Bien que l'intérêt de l'Etat s'adresse à l'évaluation du système scolaire, il nous paraît que l'école focalise davantage ses actions, autour de l'évaluation du SIMCE sur les enseignants (préparation, assignation d'heures, définition de postes, etc.), situation que nous avons observée après dix années d'expérience dans le milieu.

3. Construction d'un modèle d'interprétation

Le modèle d'interprétation de la problématique présentée est un construit du chercheur et dans ce contexte-là il reste aussi perfectible qu'évaluable. Cette évaluation se réfère à la capacité du modèle d'expliquer la problématique.

Ce construit est le produit d'une élaboration abstraite de l'interprétation des interrelations des éléments constitutifs du problème, et d'un choix par rapport de la focalisation de la démarche.

La problématique présente une série d'éléments placés à différents niveaux de l'organisation (nous avons identifié quatre éléments constitutifs), lesquels seront mis en relation à partir des éléments théoriques avancés dans le chapitre III. Autrement dit, le modèle d'interprétation à proposer naît de l'interprétation théorique des éléments dégagés du chapitre III.

3.1. Les champs d'incertitudes et de tensions

Nous avons conclu des parties précédentes que la relation entre les quatre éléments constitutifs de la problématique génère un champ indéterminé, incertain, où les objectifs se mêlent et parfois s'opposent. Dans ce contexte, les résultats peuvent être utilisés soit comme source de régulation tant interne qu'externe, soit comme outil d'évaluation par l'Etat des établissements scolaires, cette dernière utilisation n'étant parfois pas partagée par les acteurs des écoles (Eyzaguirre, B. et Fontaine, L., 1999).

Même les objectifs du projet éducatif sont réduits à la confrontation des résultats concrets obtenus par les élèves dans l'évaluation du SIMCE qui mesure quasi exclusivement compétences et contenus⁶¹. Cette réduction des objectifs évalués que l'Etat prend en compte pour "classer" les établissements, se confronte à la richesse des objectifs qualitatifs présents dans les projets.

Au centre de ces tensions, les enseignants jouent de leurs possibilités stratégiques de manière à garder une marge de liberté et de manœuvre relativement souple pour se confronter à ces tensions.

Dans ce contexte, nous constatons : certaines écoles arrivent à établir des actions de régulations suite à l'évaluation du SIMCE, et que d'autres n'en arrivent pas. Situation à laquelle nous allons essayer de répondre ou d'interpréter à travers la création d'un modèle centré sur les enseignants et leur relation au SIMCE.

Tous ces éléments nous permettent de parler de l'organisation scolaire comme d'un système ouvert dans lequel la présence des interrelations générées entre l'intérieur et l'extérieur de l'organisation est indiscutable, en prenant en compte "le rapport entre le maintien des structures et les transformations, l'équilibre dynamique entre les forces de maintien et de croissance, entre le désordre et les créations de cohérences" (Bonami, M. et Garant, M., 1996) et qui nous présentent un état de tension.

Ces états de tensions peuvent être interprétés par les penseurs des organisations apprenantes comme une source positive pour le développement⁶² de l'organisation. Mais, dans certains cas, ces tensions peuvent également se transformer en obstacle à l'utilisation des mécanismes de régulation au sein des écoles.

⁶¹ Ces deux éléments sont repris dans les publications des résultats. Ceux qui se réfèrent aux aspects plus qualitatifs, comme l'estime de soi des élèves, le degré de satisfaction des enseignants dans l'école ne sont pas repris dans les publications et ne sont quasiment jamais considérés par les écoles.

⁶² Nous situons le concept de développement, dans le contexte des écoles apprenantes discuté dans le chapitre III. Il s'agit de l'intérêt de rendre l'école plus efficace, plus effective à travers des changements internes dans l'organisation.

A partir de cela, il est possible de s'attendre à différents impacts sur les dimensions du fonctionnement des organisations éducatives telles qu'elles sont présentées et travaillées par Garant, la dimension de pilotage, la dimension de maintenance, la dimension d'interface et la dimension symbolique (Garant, M. in Bonami, M., et Garant, M., 1996). Nous développerons ci-dessous ces quatre aspects.

Il s'agit de compléter l'image des tensions associant celles-ci aux différentes dimensions des organisations éducatives.

3.1.1. La dimension de pilotage

La dimension de pilotage comprend l'idée de guider l'organisation vers l'accomplissement de sa mission en fonction des objectifs prédéfinis par ceux qui la contrôlent. Ainsi, par exemple, la mise au jour de buts et de priorités. La régulation en fonction des objectifs nationaux et la mise en pratique de l'évaluation du SIMCE correspondra à cette dimension de pilotage.

Le pilotage comporte aussi une régulation des perturbations et des problèmes émergents dans l'organisation afin de maîtriser la complexité. Ce qui donne aux acteurs eux-mêmes la possibilité de participer au pilotage de l'organisation (régulation systémique).

Au pilotage correspond aussi le suivi des décisions, la conception des structures, la planification des tâches, la définition de fonctions et des niveaux de responsabilité, la coordination des activités, etc., comme la gestion de frontières et la gestion des relations avec l'environnement. Les acteurs participent aussi à cette caractéristique du pilotage.

On repère trois niveaux de pilotage:

- a) le pilotage stratégique, qui concerne les définitions de politiques et des objectifs comme l'affectation des ressources globales et qui sont, dans la plupart de cas, développés à l'extérieur de l'école,
- b) le pilotage de gestion, ceci concerne les décisions internes, comme les répartitions de tâches et de moyens. Ces décisions prennent en compte les politiques et les objectifs du pilotage stratégique,
- c) le pilotage opérationnel et programmable, ceci concerne les procédures répétitives, reproductibles automatiquement, les décisions d'ajustement de détail dans la réalisation des tâches, à partir des objectifs préétablis dans le pilotage de gestion.

Il est possible d'établir des relations entre chaque niveau de pilotage et un ensemble de tensions concernant différents acteurs, qui dégagent de nouvelles tensions⁶³ à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation scolaire. Par exemple, dans le pilotage stratégique l'organisation se confronte aux régulations normatives extérieures. Dans le pilotage de gestion, la mise en marche des objectifs définis dans le pilotage stratégique se confronte aux actions des enseignants de l'organisation et à leurs propres objectifs. Dans le cas du pilotage opérationnel les tensions sont associables aux habitus des enseignants dans le déroulement de leurs activités.

⁶³ Crozier, M. et Friedberg, E., 1977.

3.1.2. La dimension de maintenance

Dans cette dimension, nous considérons l'ensemble des actions destinées à augmenter la fiabilité du fonctionnement de l'organisation et à pallier ses défaillances éventuelles (Garant, M., 1996). Dans l'organisation éducative considérée comme un système ouvert, les interrelations avec l'environnement produisent des actions vers les organisations. L'objectif de la dimension de maintenance est de préserver la stabilité et la continuité de l'organisation dans la ligne du respect de la mission, en se fondant sur des mécanismes de régulation négative⁶⁴.

Cette régulation n'est pas rigide, car il s'agit d'assurer le respect de la mission à tous les niveaux du système, en considérant la mobilité des buts et de l'environnement.

Dans ce contexte, plusieurs niveaux sont concernés par cette dimension. Nous adoptons à titre de repère, les cinq niveaux différents soulignés par Selznik, repris au travail de Garant (Garant, M., 1996) :

- sécurité de l'organisation prise comme un ensemble, en référence aux forces sociales de son environnement,
- stabilité de la hiérarchie et des canaux de communication,
- stabilité des relations informelles à l'intérieur de l'organisation,
- continuité dans la ligne d'action et dans les sources de ses déterminations,
- homogénéité de la présentation, en accord avec le sens et le rôle de l'organisation.

La dimension de maintenance est liée concrètement aux états de tension produits dans l'interrelation des différents sous-systèmes de l'organisation. Cette dimension et la recherche de stabilité, conçue comme le respect de la mission de l'organisation vis-à-vis de l'environnement, sera garante du dépassement de ces états en conduisant l'organisation à la stabilité.

Tous les états de tension ou tous les états d'incertitude ne seront la cible des mécanismes de régulation que si ces tensions mettent en péril l'organisation. Dans ce contexte, nous pourrions éventuellement nous poser la question relativement au SIMCE et aux mécanismes de régulation mis en marche dans les écoles : Le SIMCE pourrait-il être perçu par les enseignants ou les acteurs des organisations éducatives comme un danger pour l'organisation ?

3.1.3. La dimension d'interface.

Un système ouvert est le domaine des relations (Garant, M. in Bonami, M. et Garant, M., 1996)) et, à cause de l'imperméabilité de frontières, d'interrelations avec l'environnement permettant une influence mutuelle. Ces échanges d'influences mutuelles entre l'organisation et son environnement ou entre les sous-systèmes de l'organisation correspondent à la dimension d'interface.

⁶⁴ Nous soulignons qu'une régulation négative et une régulation positive sont associées à une rétroaction négative en fonction d'une recherche de stabilité et à une rétroaction positive afin d'accélérer le changement (Bonami, M., 1993).

Les échanges entre les sous-systèmes ou entre les groupes d'acteurs individuels ou collectifs, et même les échanges entre les acteurs dans les sous-systèmes ou groupes, conditionnent le fonctionnement de l'organisation.

La survie de l'organisation ne s'obtient pas en répondant à toutes les demandes de l'environnement, bien au contraire, l'organisation peut perdre ses propres objectifs et sa propre vision en répondant expressivement à toutes les demandes de son environnement. Par contre, l'organisation peut tenter de modifier son environnement en partant de ses propres objectifs et missions. La dimension d'interface représente la dimension des échanges, des communications et complète le pilotage.

Dans une autre perspective, l'organisation se confronte à d'autres organisations dans un même environnement pouvant faire partie de sa concurrence, avec lesquelles elle peut établir des rapports différents :

- a) de l'ordre de la compétition, si les organisations font parties de sa concurrence, par exemple par rapport au recrutement des élèves ou en référence aux résultats obtenus dans l'évaluation du SIMCE,
- b) de l'ordre de la négociation, spécialement avec les organisations "fournisseurs" de celle-ci,
- c) de l'ordre de la coopération, si par exemple, il s'agit de réaliser un projet ou un programme en commun,
- d) de l'ordre de la coalition, s'il s'agit par exemple de se confronter au même obstacle en unifiant les forces des organisations.

3.1.4. La dimension symbolique

La dimension symbolique se situe dans les représentations, dans l'élaboration du sens. A ce titre nous pourrions parler de culture de l'organisation ou du produit des actions et de dispositifs symboliques utilisés par l'organisation.

Il est possible de dégager quelques éléments de cet ensemble d'actions produisant du sens dans l'organisation :

- a) la compréhension du monde intérieur de l'organisation, qui est repérable par les dispositifs symboliques mis en œuvre,
- b) la recherche de légitimation extérieure, à travers des représentations, des déclarations et des discours produits dans l'organisation.

Le projet éducatif des écoles (comme élément symbolique) est un exemple qui réunit les deux éléments précédents. D'un côté, il considère les idées du monde intérieur des organisations (le sens, la vision) et d'un autre côté, il communique à l'extérieur les idées de l'organisation (recherche de légitimation).

La dimension symbolique réunit les représentations que se font les acteurs des autres acteurs, de même que les représentations qu'ils se font de l'organisation.

Le passage par les quatre dimensions du fonctionnement de l'organisation souligne la présence d'idées différentes, parfois contraires, qui agissent sur l'organisation scolaire et qui

soumettent les acteurs à la prise de décisions. Ces interrelations, générées par la présence de cet ensemble d'idées, produisent des champs de tensions à différents niveaux (liés aux dimensions étudiées) dans l'organisation.

Les quatre éléments constitutifs de notre problématique peuvent être analysés en fonction des quatre dimensions du fonctionnement de l'organisation. Ces quatre éléments joueront différemment dans les relations des quatre dimensions. Néanmoins, il faut souligner que la division des dimensions est une procédure didactique pour la compréhension de chacune de celles-ci et que dans la réalité, elles sont au sein du système en interrelations permanentes.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons voulu souligner la relation entre les différentes dimensions de l'organisation et les éléments constitutifs dégagés de notre problématique. Nous avons dit, que la présence séparée des dimensions répond à une préoccupation didactique qui nous permet d'envisager la relation des éléments dégagés avec chacune des dimensions.

Dans la pratique, ces interrelations sont difficilement séparables, raison pour laquelle nous avons inclus dans la matrice quelques idées liées aux éléments, associées aux dimensions. Par exemple en ce qui concerne les résultats : le pilotage considère plutôt la relation entre objectifs attendus et résultats obtenus, dans l'esprit d'un rapprochement entre les deux, la dimension de maintenance souligne que les mauvais résultats peuvent mettre en péril l'organisation, car ces résultats peuvent influencer négativement la décision des parents d'inscrire leurs enfants dans cette école, la dimension symbolique est liée, par exemple, aux palmarès des écoles, qui lie les bons résultats aux bonnes écoles, et la dimension d'interface se charge de la communication de ces résultats à l'intérieur de l'organisation.

En ce qui concerne l'évaluation, nous avons repéré que, dans le contexte du pilotage, l'évaluation institutionnelle⁶⁵ donne aux membres de l'organisation une vision d'ensemble de son fonctionnement, elle établit l'état des lieux de l'école; en ce qui concerne la maintenance, cette évaluation permet l'entrepris de régulations nécessaires, en fonction par exemple de la réalisation des projets d'amélioration éducative et de ses adéquations; la dimension symbolique de cette évaluation se réfère, par exemple, au style que cette évaluation utilise pour son exécution, une évaluation participative, une auto-évaluation, etc.; l'interface est liée au contexte de la communication associée à cette évaluation et à ses résultats.

Les enseignants sont les acteurs qui participent à ces dimensions, en tant que responsables du pilotage de gestion ou opérationnel ou en tant que porteurs de sens, etc.

Le projet éducatif est un exemple concret d'un élément fortement associé à la dimension symbolique, mais qui peut être interprété à partir des autres dimensions.

Tous les éléments ne répondent pas à une seule lecture en fonction des dimensions, tous peuvent être interprétés, à partir d'angles différents.

Les dimensions du fonctionnement de l'organisation

	Pilotage	Maintenance	Symbolique	Interface
Résultat	Stratégies d'adéquation entre	Les bons résultats comme garants de la	Correspondance entre bons résultats	Présentation des résultats : des écoles

⁶⁵ L'évaluation institutionnelle est une démarche réalisée régulièrement deux fois par an, dans les écoles. Après cette évaluation, les écoles doivent rédiger un rapport pour la Direction provinciale de l'éducation.

	objectifs et résultats.	survie.	et bonnes écoles.	aux parents, de l'Etat à l'école (ou vice-versa).
Evaluation	Evaluation institutionnelle.	Régulation suite à l'évaluation institutionnelle.	Style d'évaluation développée.	Présentation des évaluations, application des évaluations.
Enseignants	Responsables du pilotage de gestion et opérationnel, limité dans le pilotage stratégique.	Opérateurs et selon le cas penseurs des régulations.	Porteurs du sens de l'organisation, de la culture.	Fonction de relais entre les parents et les élèves de leurs classes.
Projet éducatif	Elément constitutif de participation et de définition des objectifs de l'organisation.	Elément "vivant" toujours en évolution et en adéquation.	Lettre de présentation. Représentation formelle du sens de l'école.	Elément symbolique, qui relie les objectifs des écoles et les demandes des usagers.

Dans le tableau ci-dessus, les enseignants sont les acteurs qui, se trouvant au centre du fonctionnement de l'organisation, interagissent entre les aspects formels et informels de celle-ci.

3.2. Le dépassement des tensions

Les états d'incertitude se rencontrent fréquemment dans l'organisation comme système ouvert en générant des états de tension. Il ne s'agit pas d'éliminer ces états de tensions, car prendre des mesures visant ceci engendrera de nouveaux états de tension (Crozier, M. et Friedberg, E., 1977) mais il s'agit plutôt de les dépasser.

Notre modèle d'interprétation de la problématique réside dans ce dépassement des états de tensions, qui est l'étape précédant les actions de régulations et qui, selon Senge, peut soit motiver les acteurs à entamer des innovations dans les organisations, soit peut les immerger dans un état d'anxiété limitant leur dynamisme d'action.

En effet, la confrontation des acteurs aux tensions ou aux difficultés peut conduire à des effets différents sur leurs actions ainsi que sur leur manière de comprendre les choses. Chaque individu peut percevoir les choses différemment.

Selon Probst et Büchel, ce sont précisément les tensions ou les crises qui peuvent déclencher l'apprentissage organisationnel, si elles sont considérées comme un moteur pour le changement (Probst, G., et Büchel, B., 1995). Cependant, nous ne voudrions pas dire que les tensions sont les seuls éléments qui déclenchent l'apprentissage organisationnel, il y a certainement d'autres éléments⁶⁶, mais nous nous limitons ici à l'approche par les tensions.

Selon Senge (1990), deux types de tensions existent pour les acteurs qui s'y confrontent. Un type, que Senge appelle "tension créatrice", consiste à concevoir la tension comme une possibilité de déclencher dans l'organisation un processus d'apprentissage, des régulations d'innovation et de création. Il s'agit d'un processus visant le développement⁶⁷ de l'organisation (nous la retiendrons comme "perception créatrice"). L'autre type, qu'il appelle

⁶⁶ Büchel et Probst soulignent l'importance des ressources latentes comme agent déclencheur de l'apprentissage organisationnel.

⁶⁷ Dans le sens défini auparavant dans le chapitre 3, il s'agit de comprendre le terme en fonction des objectifs des courants "school effectiveness et improvement".

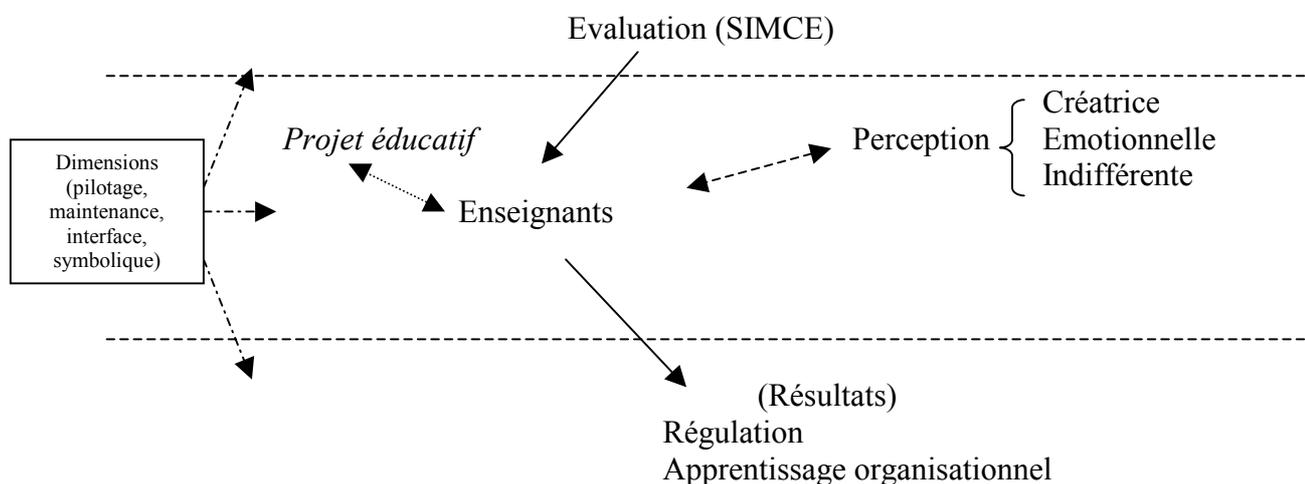
"tension émotionnelle", correspond à l'immersion des acteurs dans un état d'anxiété limitant ou entravant le développement de l'organisation (nous la retiendrons comme "tension conflictuelle").

Cependant, à ces deux types de tensions nous ajouterons, en fonction de notre expérience de terrain, un troisième type, l'indifférence (nous la retiendrons comme "tension indifférente"). Cette indifférence représente une relation neutre vis-à-vis de la tension, c'est-à-dire, une relation qui par soi-même, ne produit aucun effet sur les enseignants. Nous avons expérimenté en tant que directeur d'école, la difficulté d'une certaine indifférence des enseignants à l'égard des éléments intervenants dans le champ scolaire.

Notons que champ scolaire a une signification souple qui laisse entrevoir qu'on a expérimenté cette indifférence dans un contexte élargi d'idées, d'actions, d'événements, etc.

Schématiquement (figure 3), notre problématique pourra se présenter de la manière suivante :

Figure 3 : Présentation de la problématique et du modèle explicatif



Dans le schéma, nous observons trois niveaux différents de la problématique. Tout d'abord, l'action de l'Etat vers les écoles, l'évaluation du SIMCE (action normative de régulation), ce niveau implique une action formelle de l'Etat vers les établissements scolaires. Ensuite, nous observons les enseignants, au centre de notre démarche, situés dans l'organisation et confrontés à cette évaluation. Nous observons deux éléments liés aux enseignants, leur perception du SIMCE (tension) et leur perception du projet éducatif de l'école.

Le troisième niveau du schéma se situe dans le contexte des sorties et des actions de rétroaction. Nous observons en relation les résultats obtenus et les actions de régulation ainsi que l'apprentissage organisationnel.

Dans le schéma de la figure 3, les dimensions des organisations présentées dans la page précédente, se situent dans tous les secteurs des organisations. Nous ne pouvons pas oublier que le pilotage, par exemple, a une composante stratégique qui est en correspondance avec l'environnement de l'organisation.

La présence des dimensions dans le schéma répond à la nécessité d'établir que les champs de tensions ne sont pas limités à quelques aspects de l'organisation, mais à une totalité. Il ne s'agit pas d'élaborer une théorie sur ces dimensions, mais de présenter ce constat.

Notre modèle explicatif de la problématique⁶⁸ se base sur la relation entre la perception du SIMCE par les enseignants, leur perception du projet éducatif de l'école et l'influence que cela apporte à la réalisation des actions de régulation dans les établissements scolaires. Nous devons noter que nous n'attendons pas une relation de dépendance directe, mais une influence sur les réponses des enseignants. Nous reprendrons cette discussion lorsque nous aborderons le chapitre IX à travers une démarche exploratoire.

3.3. Le lien entre le modèle et le cadre théorique, et les limites du modèle proposé

Pour ce qui concerne les liens entre le cadre théorique et le modèle proposé, nous allons montrer en quoi le cadre théorique nous a conduit à la construction du modèle.

Tout d'abord, nous devons souligner que notre problématique générale n'est pertinente que si nous pouvons considérer cette influence mutuelle entre l'environnement (l'Etat les usagers, etc.) et l'organisation.

C'est à partir de cette notion d'organisation comme système ouvert que nous avons situé notre problématique. Dans ce contexte, le concept de tension associé à notre cadre théorique, comme valeur ajoutée, est cohérent avec les caractéristiques du concept de système ouvert.

Le projet éducatif de l'école, associé à la mission de l'école, est un élément important qui nous permet d'accéder à la définition des principes et des objectifs poursuivis par les établissements scolaires.

Dans notre modèle, nous nous approchons du concept de projet éducatif, à partir des perceptions par les enseignants sur celui-ci : cela nous conduit plutôt au caractère symbolique du projet recueilli à travers les représentations des enseignants.

Au centre du modèle, nous avons situé les enseignants qui articulent les différents éléments de celui-ci. Cette concentration sur les enseignants est liée aux enseignants en tant qu'acteurs dans un jeu stratégique et en tant que professionnels, dans le cadre complexe de la profession d'enseignant.

C'est à partir de la représentation des enseignants que nous essayons de clarifier le problème des actions de régulation après l'évaluation du SIMCE dans les écoles liées à celui-ci.

Pour nous centrer sur les enseignants et l'intérêt de la problématique d'aborder les actions de régulation suite à une évaluation extérieure à l'établissement scolaire, nous avons retenu l'expérience des organisations apprenantes associée aux actions de régulation qui peuvent modifier tant des aspects structurels que philosophiques des organisations.

Dans ce contexte, le fonctionnement des organisations scolaires dans la perspective des organisations apprenantes, peut répondre à la nécessité des établissements de se confronter à gérer leur développement ou à gérer les évaluations dont elles sont l'objet. C'est l'idée du

⁶⁸ Le problème initial est la faible réponse (régulation) des écoles face aux résultats du SIMCE. Ce modèle essaye de nous aider à chercher une explication à ce constat.

changement des concepts de base qui produit la confrontation à l'évaluation ou à un résultat obtenu (single-loop et double-loop learning).

En ce qui concerne les limites de notre modèle, il est probable qu'essayer de déterminer les causes de l'absence d'actions de régulation, dans les établissements scolaires, suite à la confrontation aux résultats obtenus par les élèves dans l'évaluation du SIMCE, en réduisant cette recherche à la perception par les enseignants de cette évaluation, est en soi limité.

Même si cette recherche a une base contextuelle élargie, nous avons utilisé comme point d'entrée à la problématique, la pratique des agents responsables, au Chili, de l'application de cette évaluation. Cela peut sans doute mettre en cause la généralisation des résultats obtenus.

Cependant, il ne faut pas regarder cette recherche seulement dans un cadre réduit, mais il faut élargir la portée, dans le contexte des recherches actuelles. Il s'agit de mettre au centre du débat les actions de régulation des établissements scolaires associées aux évaluations dont ils sont l'objet.

Les limites d'une approche centrée sur un seul aspect d'un problème est une abstraction du réel et peut affecter l'interprétation qu'a le chercheur de cette réalité. Nous partons d'une base systémique pour entamer cette recherche et une réduction des éléments jouant dans la compréhension de la problématique semble être un contre-sens à cet égard, une réduction à une partie pour expliquer un tout.

Cette ambiguïté apparente se réduit si on confronte l'étude à quelques recherches actuelles. Nous soulignons particulièrement les travaux de : Maureira (1999) qui se situe dans le cadre de la gestion des établissements scolaires, et de Dupriez (2002) qui se situe dans le cadre des mécanismes de régulation des établissements scolaires.

Notre modèle d'interprétation se situe dans une autre dimension que ceux de Maureira et Dupriez, nous ne cherchons pas à établir les stratégies organisationnelles mises en place, afin tant de rendre l'école plus effective que de déterminer les différences entre les écoles. Nous ne voulons pas non plus étudier les régulations mises en place ou les méthodes de mise en place des régulations dans les établissements scolaires et dans le système scolaire. Nous cherchons, à partir des représentations des enseignants, à nous confronter aux actions de régulation dans les établissements scolaires suite à la confrontation au SIMCE, en essayant d'établir un lien entre ces évaluations et les actions de régulation.

C'est dans ce contexte que cette recherche ne prétend pas répondre à tous les aspects du problème, mais elle se réfère aux résultats des autres recherches sur les mécanismes de régulation instaurés dans les établissements scolaires ainsi qu'aux études des écoles apprenantes.

Une autre limite de cette recherche est le lien qu'il est possible d'établir entre une concentration sur les perceptions des enseignants et une approche psychologique du problème.

Dans ce contexte, nous soulignons notre intérêt de ne pas nous plonger dans le monde intérieur des enseignants et par cela nous nous distancions d'une approche par récit de vie, mais nous articulons les déclarations des enseignants et leurs relations aux actions mises en pratique lors de la confrontation au SIMCE.

3. 4. La préparation à la mise à l'épreuve exploratoire du modèle

Dans le chapitre II de notre travail, l'étape exploratoire et l'étape de mise à l'épreuve du modèle interprétatif de notre problème ont été définies.

Face à notre modèle, il nous faut maintenant déterminer le chemin méthodologique à suivre pour cette partie exploratoire.

3.4.1. Sur l'échantillon

Notre intérêt est de situer notre problème dans le cadre de la problématique générale, d'où nous dégagons les actions normatives des Etats et la prise en compte de la participation des usagers dans le contexte de cette régulation (régulation par le marché).

Suite à ce constat, notre échantillon devra rendre compte de la participation de ces deux acteurs, l'Etat et les usagers, en fonction de cette régulation attendue par l'Etat.

Dans le contexte du financement de l'éducation, nous pouvons repérer trois catégories d'établissements (Duran, D., 1999):

- a) les établissements subventionnés par l'Etat, lesquels peuvent appartenir tant au réseau municipal que privé. Cette subvention est la seule grande source des ressources financières des écoles. Ces écoles restent gratuites ;
- b) les établissements avec financement partagé par l'Etat et les parents, lesquels reçoivent de la part de l'Etat une subvention, qui selon le cas, est similaire aux établissements gratuits et qui est directement en rapport avec le montant que doivent dépenser les parents (l'apport des parents est majeur, la subvention est mineure) ;
- c) les établissements privés, lesquels ne reçoivent aucune ressource de l'Etat. Les ressources qu'ils perçoivent sont exclusivement liées aux dépenses que font les parents et aux résultats obtenus par la gestion des entrepreneurs des établissements.

Dans ces types d'établissements, les écoles au financement partagé sont celles qui répondent le mieux au contexte général de notre problématique.

D'une part, ces écoles doivent rendre compte au Ministère de l'éducation, des résultats obtenus par leurs élèves en fonction des ressources mises à leur disposition par l'Etat. D'autre part, les écoles doivent s'assurer d'un nombre minimum des usagers qui puissent soutenir économiquement l'organisation, c'est-à-dire, elles pourront se trouver dans la perspective actuelle des écoles qui doivent gérer la relation avec leurs parents dans une perspective de marché.

Notre échantillon répond théoriquement à l'étude de notre problématique, ce qui correspond à un échantillonnage raisonné ou théorique (Poupart, J., 1997, page 383).

Cependant d'autres éléments ont influencé et déterminé le choix de l'échantillon, entre autres nous observons les contraintes économiques et de faisabilité de la démarche.

Dans la première étape exploratoire de cette démarche, nous allons considérer deux écoles de ce type d'établissements.

Dans la deuxième étape de la démarche, dont nous avons déjà parlé, nous prendrons une province complète de la sixième région du Chili, car nous pouvons accéder sans problèmes au terrain avec l'appui des autorités locales, y inclus les directeurs des écoles.

Ainsi, notre recherche est focalisée sur un certain type d'école et sur une province de la sixième région du pays, la province de Cachapoal.

3.4.2. Les variables associées à la problématique

Suite à la recherche des éléments constitutifs du problème, et après avoir présenté notre modèle d'interprétation, il s'agit de dégager les variables et de les lier à l'ensemble des éléments. Dans un deuxième temps, lors de la formulation des hypothèses, ces variables seront recadrées en fonction des hypothèses.

Nous avons pu dégager six ensembles de variables des trois éléments qui forment la base de notre problématique.

Tout d'abord, nous présentons les ensembles de variables en les liant à quelques questions de recherche.

Les ensembles de variables.	Les relations avec la question de recherche.
La logique de fonctionnement de l'organisation	Chaque école présentera des modes différents de fonctionnement. Il s'agit de repérer quelques caractéristiques des logiques qui orientent le fonctionnement des écoles. Et cela à partir de l'analyse de documents et des entretiens avec les enseignants et les directeurs.
La perception de tensions	Ces variables sont au centre de notre intérêt : il s'agit de situer les perceptions des enseignants en fonction de catégories basées sur les aspects théoriques avancés et par rapport à la relation entre le SIMCE et les possibilités de développement et d'innovation dans les écoles. Autrement dit, nous espérons obtenir de nos observations une clarté sur l'effet que la perception de la tension produit dans leur conception du SIMCE.
Les actions après le SIMCE	Nous voudrions observer les actions que les enseignants produisent lors de l'application du SIMCE dans les écoles, il s'agit d'encadrer ces actions dans quelques catégories, pour les comparer postérieurement aux perceptions des enseignants ainsi qu'aux logiques de fonctionnement des écoles ou aux caractéristiques spécifiques des enseignants. De manière générale, nous

	voudrions tester les relations des réponses des enseignants aux autres variables.
Identification des acteurs	Nous voulons avec cet ensemble de variables caractériser les enseignants, de manière à bien les situer par rapport à l'organisation, la profession, à leur expérience et à leur âge, et ainsi pouvoir tester les implications possibles sur la manière de percevoir les tensions, et la manière de répondre à celles-ci, lors de l'application du SIMCE.
La signification donnée au SIMCE (déclarée) par les écoles	Dans ce contexte, nous voulons recueillir la signification donnée par les écoles à l'évaluation du SIMCE en termes de déclaration officielle soit à travers le projet éducatif, soit à travers la direction.
La signification pratique du SIMCE déclarée par les enseignants	Nous voulons tester la signification donnée par les enseignants à l'évaluation du SIMCE dans le contexte de leur travail. Ceci nous permettra la comparaison entre ce que la direction donne comme signification (la norme) et la vision des enseignants.

En considérant ces ensembles de variables, nous voulons explorer l'application de notre modèle d'interprétation, à travers des questions associées, reliées au modèle.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons une matrice qui associe quelques questions à aborder dans la démarche et les variables qu'y sont associées. Ces questions sont liées, à l'importance des perceptions des enseignants, à la signification accordée au SIMCE dans les écoles, à l'utilisation du SIMCE comme un instrument de régulation interne dans les organisations, à la relation entre les tensions que génère le SIMCE et un probable déclenchement du développement.

Les croix dans le tableau signalent les variables associées aux questions.

Nous soulignons que cette première partie est associée à une démarche exploratoire : il s'agit plutôt que d'évaluer ces questions, d'orienter notre regard sur les données à recueillir.

C'est dans cette perspective que la question liée à la logique de l'école comme organisation apprenante, repose sur l'analyse par le chercheur des déclarations des acteurs et des informations recueillies dans les documents officiels. Nous souhaitons établir une première approximation plutôt qu'une confirmation car, pour celle-ci, nous aurions du entamer une autre démarche ou du moins, une démarche plus approfondie.

Questions	La logique de l'école comme une organisation apprenante	L'importance des perceptions des enseignants	La signification du SIMCE pour l'école	Le SIMCE un outil de régulation	L'état de tension, déclenche ou entrave le développement
Variables					
Logique de fonctionnement	X			X	
Perception de tension		X		X	
Les actions après le SIMCE		X			X
Identification des acteurs		X			
Signification déclarée du SIMCE	X		X	X	
La signification pratique déclarée	X	X	X	X	

En ce qui concerne les enseignants, nous voulons observer la relation entre les variables associées à l'identification des acteurs et leur perception de l'évaluation du SIMCE. Il s'agit concrètement d'établir s'il est possible de relier quelques caractéristiques⁶⁹ des acteurs à leur perception des tensions.

Nous espérons aussi observer la responsabilité assumée par les enseignants, tant en fonction des résultats obtenus par les élèves dans cette évaluation qu'en fonction de la préparation des élèves à celle-ci.

Finalement, nous voulons étudier la relation entre les perceptions des enseignants et les actions suivies lors de la confrontation à l'évaluation du SIMCE.

Par rapport aux organisations, nous voulons observer ce qui correspond à la vision "officielle" de l'organisation en fonction de l'évaluation du SIMCE. Ceci au-delà de l'importance ou de la définition donnée par l'Etat. Il s'agit concrètement de la découverte des indices de cette importance à travers les politiques dans les écoles et le projet éducatif de celles-ci.

Nous considérons qu'au niveau des politiques internes, le directeur de l'établissement joue un rôle principal comme source d'information. Celui-ci est l'acteur qui prend en charge la responsabilité des politiques des établissements.

Nous voulons aussi observer le rapport qui existe entre les politiques et les règles définies par les écoles, et les actions entreprises par les enseignants.

Nous espérons aussi déterminer s'il existe une relation entre les politiques définies concrètement ou implicitement dans le projet éducatif ainsi que dans le règlement interne des écoles, et les actions mises en marche dans celles-ci en fonction du SIMCE.

D'une certaine manière, nous voulons observer la cohérence entre ce qui est déclaré par les enseignants et ce qui est vécu dans l'organisation, dans le cadre de l'évaluation du SIMCE.

⁶⁹ Ces caractéristiques peuvent être leur âge ou leur sexe ou leur relation avec l'organisation scolaire, à travers le nombre d'heure de contrat, l'ancienneté dans la profession et l'organisation, etc.

3.4.2.1. Les indicateurs associés aux variables

Pour chaque ensemble de variables présenté, nous devons construire des indicateurs afin de les mesurer et les évaluer. Il s'agit de rendre les variables opérationnelles de manière à pouvoir les observer, d'abord dans notre recherche exploratoire, ensuite dans notre recherche de confirmation ou de rejet des hypothèses avancées.

Dans ce sens, nous avons établi une série d'indicateurs pour les variables :

Ensemble de variables	Indicateurs
La logique du fonctionnement de l'organisation	Les modes de coordination, l'organigramme, le système de communication interne, l'autonomie dans le travail des enseignants, la relation avec résultats obtenus par les élèves, les politiques de recrutement et de licenciement, associées à l'évaluation du SIMCE, les ressources dépensées pour la préparation de l'évaluation du SIMCE, la présence de l'épreuve du SIMCE dans la planification interne de l'établissement.

Le contexte qui couvre cet ensemble de variables est associé au fonctionnement de l'établissement en général, et de façon spécifique au fonctionnement qu'il est possible de dégager en fonction de l'évaluation du SIMCE. Nous soulignons notre intérêt par les liens entre les SIMCE et le fonctionnement de l'école.

Pour l'ensemble des variables associées à la perception de tensions et en tenant en compte de notre base théorique, nous avons catégorisé cette perception en trois sous-ensembles de perception de tensions, que nous avons déjà précédemment explicités davantage dans le présent travail (page 73).

Ensemble de variables	Indicateurs
La perception "créatrice"	Le sentiment des acteurs vis-à-vis de : la relation entre les résultats dans l'évaluation du SIMCE et la formation des enseignants, la relation entre les résultats dans l'évaluation du SIMCE et le développement de l'organisation, la relation entre les résultats obtenus et l'évaluation des stratégies internes, la relation entre les résultats obtenus et l'évaluation interne du travail enseignant, la relation entre l'amélioration des résultats et le défi aux compétences des enseignants, la relation entre l'analyse des résultats obtenus et le travail en équipe.
La perception "conflictuelle"	Le sentiment des acteurs vis-à-vis : du SIMCE comme moyen de pression extérieur vers les écoles, du niveau de mécontentement que le SIMCE produit dans l'établissement, de la relation entre le SIMCE et le travail interne, de la relation entre le SIMCE et les bénéfices perçus.
La perception "indifférente"	Le sentiment des acteurs vis-à-vis de : la relation entre le SIMCE et d'autres évaluations, l'importance assignée à l'évaluation du SIMCE, la relation entre les objectifs du SIMCE et ceux de l'établissement.

Ces variables sont liées au contexte théorique qui soutient notre démarche, et qui nous a servi de repère dans le cas spécifique de la construction d'indicateurs.

Pour l'ensemble de variables des actions réalisées après le SIMCE, que nous nommerons les réponses, nous avons agi de la même façon que pour le cas de la perception de tensions, c'est-à-dire que nous avons catégorisé "a priori" les réponses en trois sous-ensembles.

Ensemble de variables	Indicateurs
Les réponses "implication des acteurs"	La relation entre : la responsabilité des acteurs et les résultats obtenus, les résultats obtenus et les politiques de formation des enseignants, le travail en équipe et l'élaboration des stratégies d'amélioration des résultats, l'adéquation des stratégies et des objectifs institutionnels en fonction des résultats obtenus, la confrontation entre les objectifs institutionnels et les objectifs des enseignants d'après les résultats obtenus, la présentation des résultats et des politiques aux parents, l'utilisation de l'assistance technique et de l'aide extérieure pour l'amélioration des résultats, l'incorporation de la direction dans l'évaluation des résultats, les résultats et l'évaluation des processus internes de l'établissement scolaire.
Les réponses "initiative et responsabilité extérieure"	La relation entre : les stratégies appliquées et les agents externes, les résultats obtenus et le milieu et les compétences des élèves, l'élaboration des stratégies d'amélioration et les enseignants concernés, la présentation des résultats et des politiques aux parents.
Les réponses "indifférente"	La relation entre : le SIMCE et les autres épreuves ou évaluations, les résultats et leur importance, les objectifs du SIMCE et les objectifs de l'école.

Il faut souligner que le recueil de données associé à ces indicateurs est toujours basé sur la perception des acteurs en partant de leurs déclarations. Autrement dit, notre démarche est liée aux interprétations des acteurs sur leur expérience dans le contexte de l'évaluation du SIMCE. Il nous faudra prendre ceci en considération dans l'éventuelle généralisation de nos conclusions.

Ensemble de variables	Indicateurs
Identification des acteurs	L'âge des acteurs, le sexe des acteurs, le type de contrat des acteurs dans l'établissement, l'ancienneté des acteurs dans l'établissement, l'ancienneté des acteurs dans la profession, le nombre d'endroits où les acteurs travaillent, le nombre d'heures de contrat dans l'organisation, le type de niveaux d'enseignement où les acteurs travaillent, les disciplines que les acteurs enseignent. Le sentiment déclaré en fonction : du degré de satisfaction dans la profession, du degré de satisfaction en fonction de la place occupée dans l'organisation, des possibilités de faire carrière dans l'organisation, du travail en équipe, du travail dans l'établissement scolaire, du fonctionnement de l'organisation scolaire.

Ensemble de variables	Indicateurs
La signification donnée au SIMCE par les écoles	La présence du SIMCE dans le projet éducatif, la signification du SIMCE déclarée par le directeur.

Quand nous parlons de la signification donnée au SIMCE par les écoles, il s'agit de la signification officielle (la norme), que la direction et le projet éducatif de l'école établissent à son égard.

Ensemble de variables	Indicateurs
La signification donnée, dans la pratique, au SIMCE par les enseignants	La présence du SIMCE dans la planification interne des enseignants, la signification du SIMCE déclarée par les enseignants.

Parler de "la signification dans la pratique" des enseignants, c'est parler de la signification que les enseignants donnent au SIMCE dans le contexte de leur travail de tous les jours.

3.4.3 Les méthodes de recueil de données

En considérant que, pour le recueil de données, ils existent plusieurs méthodes et techniques qui sont liées aux caractéristiques du type de recherche menée, aux objectifs visés comme à la relation que le chercheur établira avec l'instrument (Mucchielli, A., 1991, page 21), nous avons opté pour l'utilisation des enquêtes par questionnaire et par interview, et pour l'analyse de documents.

3.4.3.1. Les enquêtes par questionnaires

A partir des objectifs poursuivis dans notre recherche exploratoire (la première étape de notre recherche), nous avons opté pour l'utilisation d'un outil qui réunisse un bon nombre de variables et d'unités d'observation à évaluer.

Nous avons visé la mesure de trois ensembles de variables dans le questionnaire. Les variables associées à l'identification des acteurs, les variables associées aux perceptions des enseignants de l'évaluation du SIMCE ainsi que les variables associées aux réponses des enseignants.

Nous avons élaboré le questionnaire en respectant la cohérence du questionnaire avec les objectifs de notre recherche exploratoire. C'est ainsi que nous avons d'abord préparé les questions, et ensuite nous avons rédigé un questionnaire préliminaire, lequel a été soumis à l'évaluation de deux chercheurs chiliens associés à la réalité éducationnelle du Chili. Lors de cette évaluation et étant sur le terrain, nous avons évalué à nouveau le questionnaire avec un enseignant d'espagnol et trois autres enseignants visant à améliorer tant la langue espagnole utilisée dans le texte que les ambiguïtés des questions.

Nous avons rédigé le questionnaire définitif après ces deux évaluations. Celui-ci se trouve en annexe du travail.

3.4.3.2. Les enquêtes par interviews

Un autre outil pour recueillir les données, que nous emploierons seulement dans le contexte de la recherche exploratoire, est l'enquête par interview. Celle-ci nous permettra de nous approcher directement des enseignants, de manière à obtenir d'eux leurs expériences ainsi que la signification donnée à leur confrontation à l'évaluation du SIMCE.

Nous voudrions développer un entretien centré sur la signification que les interviewés donnent à un élément particulier prédéfini par nous, ce qui détermine la centration de

l'entretien sur la réponse des interviewés (Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G., 1997, page 106), car notre intérêt est d'obtenir des acteurs interviewés leurs opinions de la signification donnée, dans leur pratique, à l'évaluation du SIMCE.

Concrètement, nous voulons évaluer les variables associées à la vision des acteurs sur la signification donnée au SIMCE et à la manière dont celle-ci est intégrée dans le travail des enseignants.

Notre option méthodologique dans laquelle s'inscrit l'utilisation de l'interview, nous oblige à maintenir une position active dans le déroulement de celle-ci, et nous impose une structuration minimale pour son déroulement.

De cette participation active de l'intervieweur, il est possible de dégager quelques caractéristiques (Mucchielli, A., 1991, pages 21-22) très importantes à signaler. D'abord, notre implication en tant que chercheur, car c'est nous qui gérons l'interview. Puis notre activité intellectuelle, car nous devons être capables d'intervenir et d'orienter l'entretien. Finalement la validation en situation, car nous devons valider les données au fur et à mesure qu'elles apparaissent.

Nous avons opté pour cette méthode car nous avons voulu tester d'une part les déclarations des acteurs interviewés en fonction de l'importance ou de la signification donnée à l'évaluation du SIMCE, et d'autre part, leur pratique quotidienne en fonction de cette évaluation, en ayant toujours comme même référent l'enseignant (qui parle de ses perceptions ainsi que de ses actions).

En considérant notre participation active, le caractère semi-structuré qu'auront les entretiens et notre problématique, nous avons établi une grille d'appui pour le déroulement des entretiens. Cette grille comportera la période au cours de laquelle les enseignants sont confrontés au SIMCE divisée en "avant" et "après" la confrontation. Un autre aspect sera la relation entre le SIMCE et le projet éducatif de l'école perçu par les enseignants et particulièrement entre le SIMCE et les objectifs des enseignants (en annexe).

Nous visons quatre enseignants de chaque école : le directeur, et trois enseignants avec des niveaux différents d'implication dans l'évaluation du SIMCE (enseignants plus ou moins impliqués dans l'évaluation en fonction des disciplines enseignées et considérées dans le SIMCE).

Nous parlons des enseignants impliqués dans l'évaluation du SIMCE, quand les enseignants travaillent une discipline qui est évaluée par le SIMCE (Mathématiques, Espagnol). Nous parlons d'enseignants semi-impliqués quand les enseignants travaillent une discipline très proche de celles qui sont évaluées (Chimie, Physique). Nous parlons des enseignants non impliqués, quand les enseignants travaillent une discipline artistique ou sportive ou autre, sans avoir un rapport concret avec les disciplines évaluées par le SIMCE (langues, arts, etc.).

Nous voulons tester, en fonction du temps précédant la confrontation avec l'évaluation du SIMCE : l'importance assignée à cette évaluation par les acteurs interviewés, les actions suivies par eux avant la confrontation, en fonction d'une certaine préparation de leurs élèves, les ressources mises à leur disposition par les écoles en fonction de cette préparation, la disposition des horaires de cours ou des horaires spéciaux, pour cette préparation éventuelle et

la présence d'une planification spécifique à l'égard de cette évaluation au niveau d'établissement.

Nous voulons tester, en fonction du temps postérieur à la confrontation avec l'évaluation du SIMCE, c'est-à-dire, depuis la prise de connaissance des résultats obtenus par les élèves dans l'évaluation : la relation entre les résultats obtenus dans les disciplines et les politiques, de licenciement et d'engagement des enseignants, utilisées par l'établissement, l'argumentation des enseignants sur les résultats obtenus par les élèves et les principales demandes introduites auprès de la direction, par les enseignants, en vue de l'amélioration des résultats.

Dans le contexte de la relation entre cette évaluation et le projet éducatif de l'établissement, nous espérons obtenir de la part des enseignants leur perception de ces liens et, dans le cas du directeur, sa perception des normes qui orientent l'école, et la vision officielle sur cette évaluation à travers : la place occupée par les évaluations extérieures dans le projet éducatif de l'établissement, la politique de sélection des élèves en fonction des résultats attendus de la population cible du projet éducatif et du SIMCE, la relation entre le mode d'enseignement suivi et le SIMCE et l'orientation des élèves conçue dans l'organisation.

3.4.3.3. L'analyse de documents

Jusqu'à présent, avec les méthodes de recueil de données envisagées, nous allons obtenir de la part des enseignants leur opinion sur l'évaluation du SIMCE. Leurs réponses, dans ce contexte-là, sont liées à leurs expériences et leurs pratiques.

Nous espérons, à travers l'analyse de documents, apporter une vision plus objective des relations entre le SIMCE et le projet éducatif, car nous nous plongerons dans des documents officiels où l'organisation se définit et se présente aux organismes de l'État et à la communauté.

Il s'agit de représenter le contenu des documents choisis sous une forme qui puisse nous faciliter la consultation et le repérage (Bardin, L., 1977, 10^e édition 2001), en fonction de notre problématique.

Dans ce contexte et suite à Bardin, nous pouvons dire que nous visons à obtenir le maximum d'information en répondant aux critères de pertinence que celle-ci développe.

Nous avons opté pour l'analyse de deux documents de l'école, d'une part le projet éducatif et d'autre part le règlement interne de l'établissement.

Le projet éducatif est un document obligatoire que les écoles doivent présenter au Ministère de l'éducation au Chili. Ce document doit réunir les éléments qui définissent l'école et qui peuvent servir de repère pour le choix d'un établissement par les parents. Dans ce projet, nous pouvons trouver les options philosophiques des écoles, l'établissement de leurs objectifs et de leur mission, leur option au niveau de programmes d'enseignement et les bases de leur configuration organisationnelle.

C'est lors de la réforme éducationnelle du Chili, que le projet éducatif est devenu obligatoire pour les écoles⁷⁰.

⁷⁰ LOCE, loi organique constitutionnelle d'éducation.

Le règlement interne, également obligatoire, est un document qui doit accompagner le projet éducatif de l'école et qui comprend les aspects associés aux relations entre les membres de l'organisation. C'est-à-dire que, ce document contient les aspects légaux qui régulent la relation contractuelle des enseignants avec l'organisation, les normes qui régulent la relation interne entre les membres de l'organisation, notamment la définition et les descriptions des postes comme les liens hiérarchiques, ainsi que les devoirs et droits des membres, le règlement disciplinaire des élèves, le règlement des associations de parents et des élèves, le règlement de sécurité et d'hygiène.

L'élaboration de ce règlement interne est basée sur la loi du travail pour les enseignants, le statut des enseignants, la loi du travail pour les non enseignants, les décrets et les normes de sécurité et d'hygiène définis au niveau national pour les établissements scolaires et le règlement d'évaluation des élèves.

Dans le contexte de notre démarche, le choix de ces deux documents répond à l'objectif d'évaluer les variables associées à la signification officielle et la place données par les écoles (quand nous disons "les écoles", nous nous référons aux aspects définis dans le contexte des projets éducatifs et des règlements internes des écoles), à l'évaluation du SIMCE en particulier et à l'évaluation externe en général.

Dans ces deux documents se concentrent tant les objectifs de l'organisation que les modes de coordination et les règles de fonctionnement de l'organisation. Ceci nous permettra d'avoir accès au moins à trois aspects des écoles : les objectifs ou finalités de l'école, les choix des moyens pour la réalisation des objectifs et l'évaluation envisagée par les membres de l'organisation.

3.4.4. De la présentation et du traitement des données

Tout d'abord, nous devons souligner le fait que notre démarche comprendra deux temps orientés par des bases épistémologiques différentes (Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G., 1997, page 71) : d'une part, nous situons la première partie dans une perspective exploratoire et d'autre part, nous situons le deuxième temps dans une perspective d'administration de la preuve.

D'après Miles et Huberman, nous trouvons trois moments d'activité dans une démarche qualitative : la condensation des données, la présentation des données et l'interprétation des données (Miles, M. et Huberman, M., 1991, 34). Il s'agit de mettre à la disposition du lecteur et de notre travail comme chercheur une "réduction" des données qui correspondra à un processus "de sélection, de concentration, de simplification, d'abstraction et de transformation du matériel recueilli" (Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G., 1997, page 71).

Il s'agit, dans l'étape de condensation des données, de présenter les données de manière à ce que celles-ci soient claires et permettent la compréhension du contexte de la recherche, soit pour nous-mêmes en tant que chercheur, comme pour les différents lecteurs de notre travail. Miles et Huberman soulignent la présence de trois types de public du travail de recherche : nous mêmes, les lecteurs de la recherche et d'autres chercheurs (Miles, M. et Huberman, M., 1994, page 280).

Si nous considérons cette étape de condensation des données dans le sens utilisé par Miles et Huberman, nous devons dire que celle-ci est présente dans toute la démarche et qu'elle finit seulement une fois le rapport final écrit (Miles, M. et Huberman, M., 1991, page 35).

Dans le contexte de la condensation des données, nous partons d'une base définie en fonction de la problématique (nous avons un modèle à évaluer). S'il est bien certain que notre premier temps de recherche est orienté qualitativement, la frontière de notre démarche exploratoire est limitée à cette première évaluation du modèle.

En ce qui concerne le questionnaire, nous ferons un résumé de chaque question, en considérant les éléments statistiques les plus pertinents en fonction des objectifs à évaluer. Ils pourront être les mesures de tendance centrale ou de dispersion.

Les aspects associés à l'interprétation des données seront d'une grande importance, car comme résultats de ces interprétations, nous construirons des hypothèses pour la suite de notre recherche. Dans ce contexte, nous envisageons des études de corrélations et d'analyse factorielle pour l'analyse des facteurs latents dans les relations entre les variables.

Deux monographies rendent compte de cette première confrontation au modèle. C'est par ces monographies que nous entamons notre deuxième démarche pratique sur le terrain.

4. Discussion finale et conclusion de la première partie du travail

Dans cette première partie, nous avons présenté la problématique à aborder dans notre démarche, le cadre théorique qui fonde notre (approche de la) construction d'un modèle d'interprétation, ainsi que les éléments méthodologiques pour y arriver.

Cette première partie a été marquée par l'abstraction et le travail théorique, ainsi que par la définition des étapes méthodologiques à suivre dans notre travail. A partir de cela, notre modèle d'interprétation, notre proposition de modèle, est fondé théoriquement, mais nous espérons l'ajuster après la confrontation pratique.

Notre problématique se centre sur la contrainte liée au SIMCE dans les écoles qui y sont soumises aujourd'hui.

Cette évaluation, outil employé par l'Etat pour réguler le système d'enseignement dans le pays, est une action directe sur les écoles afin de les évaluer, évaluer la réforme mise en marche et le système complet du pays.

Au-delà de l'intervention de l'Etat auprès des établissements pour leur demander de rendre des comptes, l'Etat essaye, à partir de ces évaluations et de la publication des résultats obtenus par les élèves des écoles, d'impliquer les parents dans cette méthode de régulation (marché), en situant les établissements dans une perspective de compétitivité.

L'Etat espérait l'établissement des mécanismes de régulation, comme des actions répandues dans les écoles à partir de cette intervention, mais les agents responsables de cette application ont observé qu'un nombre réduit des écoles ont utilisé les résultats obtenus dans le SIMCE pour entamer des actions de régulation au sein des organisations.

Dans le but de comprendre cette situation, nous avons utilisé quelques éléments théoriques comme repère pour construire un modèle d'interprétation des réponses des écoles.

A partir de la conception de l'organisation considérée comme système ouvert, ainsi que l'analyse des acteurs en termes stratégiques, des théories de l'organisation apprenante et du courant de "school effectiveness et improvement", nous avons construit un modèle d'interprétation qui se base sur la perception de tensions par les enseignants.

Nous avons également précisé les limites de notre démarche, situation que nous avons présentée et expliquée dans le chapitre IV, dernier chapitre de cette première partie.

Ces limites sont associées à la réduction de la problématique aux éléments constitutifs de celle-ci, au choix du chercheur en fonction du repère adopté pour la construction du modèle explicatif, ainsi qu'aux méthodes de recueil des données envisagées.

Néanmoins, nous avons situé notre recherche en référence aux autres recherches travaillant dans le même champ, en particulier le travail de Maureira (1999) et le travail de Dupriez (2002) par rapport auxquels nous avons précisé nos différences.

Dans ce contexte, nous ne pourrions parler de régulation interne dans les organisations, ni d'adéquation de l'organisation à leur environnement ni de réponse des écoles à leurs contraintes, sans être attentif aux perceptions de ces contraintes par les enseignants, comme un des éléments influençant leurs réponses ou leurs actions.

Deuxième partie : Le modèle mis à l'épreuve exploratoire

Dans le contexte d'une démarche exploratoire, cette deuxième partie de notre recherche présente une première application de notre modèle d'interprétation.

L'objectif de cette évaluation exploratoire du modèle proposé est de le mettre à l'épreuve et ainsi d'évaluer sa pertinence. Cette confrontation à la réalité nous permettra d'envisager la suite de notre démarche, dans le contexte d'un échantillon plus large. Cela nous conduira à l'établissement de nouvelles hypothèses.

Les monographies que nous présentons sont le résultat de cette confrontation. Elles sont à la base de la construction de la suite de notre démarche.

Après la construction des hypothèses associées au modèle et en considérant la population visée dans notre recherche (les écoles au financement partagé), nous évaluerons notre modèle par rapport à une population plus élargie (l'ensemble des écoles de financement partagé de la province de Cachapoal du Chili).

Ceci correspondra à la troisième partie de notre présentation, où par l'application d'un questionnaire (qui résulte de l'amélioration du premier questionnaire), nous évaluerons le modèle d'interprétation du problème proposé.

Chapitre V : Exploration pratique du modèle

0. Introduction

Dans notre recherche, nous distinguons deux temps particuliers. L'un que nous avons identifié comme le temps de l'exploration (première et deuxième partie de la recherche) et un autre que nous avons nommé le temps de la confrontation du modèle à la réalité (troisième partie de la recherche).

Le premier temps présente la proposition d'un modèle explicatif à une problématique concrète. A partir de l'étude de deux cas, la deuxième partie cherche à améliorer ce modèle et à construire des hypothèses. La troisième partie présente la confrontation du modèle et des hypothèses sur un échantillon plus large.

Le problème qui aborde cette recherche est lié aux évaluations externes des établissements scolaires et aux mécanismes de régulation mis en œuvre dans les établissements suite à ces confrontations. Nous avons centré notre problématique sur le système d'évaluation de la qualité de l'éducation⁷¹ (le SIMCE, instauré au Chili depuis les années 80), et les actions de régulation dans les écoles liées à cette évaluation.

Au Chili, le SIMCE est un outil de l'Etat qui le permet d'évaluer la qualité des établissements scolaires et, à partir de cela, la qualité de l'éducation du pays. Par cette évaluation l'Etat cherche à réguler le système.

Les résultats obtenus par le SIMCE permettent au Ministère de l'éducation nationale de prendre de décisions tant pour le financement de projets d'amélioration de l'éducation, que pour l'application des politiques de discrimination positive, liées surtout à l'assignation des ressources. Il s'agit d'appuyer économiquement ou stratégiquement les écoles les plus défavorisées.

A travers le SIMCE, l'Etat cherche à motiver les parents pour sélectionner les établissements scolaires pour leurs enfants, en utilisant les résultats (publiés) de cette évaluation. Si les parents peuvent comparer les résultats des élèves d'écoles différentes ou comparer les résultats de leurs enfants avec une moyenne nationale, ceux-ci pourraient exercer une pression sur les écoles afin d'améliorer les apprentissages (régulation par le marché).

D'une part, le SIMCE vise à évaluer la qualité des acquis des élèves et ainsi des établissements scolaires pour réguler le système éducationnel, mais d'autre part, il cherche aussi à améliorer les processus à l'intérieur des écoles à travers la possibilité de générer des actions de régulation interne dans les écoles.

⁷¹ Ce système d'évaluation est reconnu comme le SIMCE. C'est un système basé sur une épreuve qui évalue les objectifs acquis par les élèves de trois classes différentes des établissements scolaires, par rapport au programme d'enseignement national. Les classes visées par cette évaluation sont la quatrième primaire, la huitième primaire et la deuxième secondaire. La huitième primaire et la quatrième primaire sont évaluées en alternance tous les deux ans.

Le modèle proposé prend en considération la présence d'une dimension qui précède les actions de régulation et qui, en quelque sorte, influence la réalisation de ces actions. Cette dimension est la perception de cette évaluation⁷² ou de cette tension par les enseignants.

Dans la première partie de notre travail, nous avons abouti à la présentation de la proposition d'un modèle explicatif. A partir de celui-ci, nous avons dégagé les éléments méthodologiques et les outils envisagés pour le recueil de données.

Nous avons mis au centre de notre démarche les enseignants, en tant qu'unité d'observation. Il s'agit d'étudier les perceptions de l'évaluation du SIMCE par les enseignants, et d'observer les actions qu'ils mettent en pratique lors de l'application de cette évaluation.

Ces enseignants font partie d'une structure, d'une organisation : les écoles. Notre démarche exploratoire, qui est la porte d'entrée vers la confrontation du modèle avec la réalité, se développe dans une population formée de deux établissements scolaires d'une des provinces du pays, la province de Cachapoal. Ce choix répond à une question de faisabilité pratique et stratégique (en fonction de la négociation du chercheur vis-à-vis des directeurs et des responsables du ministère).

En considérant les points annoncés précédemment (chapitre IV), nous avons décidé de ne pas retenir les écoles municipales du pays, car celles-ci sont gratuites. Ceci qui limite "a priori" une certaine relation au SIMCE dans la perspective d'une éventuelle pression des parents en termes de choix d'école⁷³.

Nous n'avons pas retenu davantage les écoles privées sans financement de l'Etat, car la relation avec le Ministère de l'éducation est strictement liée à l'autorisation officielle pour le fonctionnement des écoles. Celles-ci jouissent d'une marge de manœuvre très large, influencées par la politique de discrimination positive appliquée par l'Etat (la majorité des écoles défavorisées sont de secteurs ruraux et de secteurs pauvres). Dans ce contexte, les écoles privées sans financement de l'Etat sont davantage plus indépendantes de l'Etat.

Nous avons retenu les écoles privées avec financement partagé par l'Etat et les parents. Ceci permet de situer les écoles face au ministère par rapport à la reddition de compte sur les résultats obtenus et face aux parents par rapport à leurs possibilités d'exercer une pression concrète sur les écoles.

Les deux écoles où la démarche a été appliquée, répondent à un choix négocié entre le chercheur et le responsable du ministère pour la province. Nous parlons de négociation, car il fallait compter sur l'appui du responsable du ministère pour accéder aux écoles et à la base de données du Ministère de l'éducation dans la province.

Les trois outils de recueil de données présentés dans le chapitre IV, le questionnaire, les entretiens et l'analyse de documents, sont utilisés pour la construction des monographies des écoles visées.

⁷² Selon la définition de tension déjà traitée dans le chapitre IV, l'évaluation du SIMCE et tous les objectifs qui le soutiennent, représentent bien un champ d'idées concurrentes, parfois en opposition, produisant un état de tension.

⁷³ Il n'existerait pas "a priori" un grand intérêt pour l'obtention de bons résultats avec les élèves vis-à-vis du choix d'école des parents. Ces écoles sont gratuites et dans le SIMCE, jusqu'à présent, ce sont celles qui obtiennent les résultats les plus bas du pays.

Ce chapitre présente les monographies des deux écoles choisies (nous les appellerons l'école A et l'école B) pour le développement de notre démarche. Dans cette évaluation, l'une des écoles obtient de bons résultats, et l'autre fluctue entre de bons et de moins bons résultats.

Les monographies présentent quelques données pour faciliter la lecture et la compréhension de l'ensemble.

0.1. Les méthodes de recueil de données

Dans la première partie de la recherche, nous avons envisagé trois méthodes de recueil de données : l'entretien, le questionnaire et l'analyse de documents.

L'entretien a été semi-directif, et il a visé quatre acteurs de chacune des écoles : le directeur, un enseignant concerné par l'évaluation du SIMCE⁷⁴, un enseignant semi-concerné par l'évaluation du SIMCE⁷⁵ et un enseignant non concerné par cette évaluation⁷⁶.

Nous avons questionné les acteurs sur leur perception du SIMCE et sur leur manière de gérer cette confrontation. Dans les entretiens, nous avons aussi abordé d'autres domaines : leurs pratiques associées à cette évaluation, leurs expériences dans le contexte des stratégies observées dans les écoles par rapport à la confrontation aux résultats obtenus au SIMCE et, leurs vision d'ensemble sur le SIMCE (voir guide d'entretien en annexe).

Les entretiens se sont déroulés dans les établissements scolaires. Ils furent enregistrés et postérieurement transcrits pour leur analyse. Dans les annexes de ce travail, nous trouverons les résultats des compilations de chaque école, effectuées à l'aide d'un guide d'analyse.

À travers le questionnaire, nous avons accédé aux informations plus générales des enseignants, telles que : l'identification (âge, sexe, etc.), leurs caractéristiques par rapport à leur place dans l'organisation (nombre d'heures de contrat, ancienneté, etc.). Nous avons catégorisé la signification donnée au SIMCE par les enseignants (page 80).

L'application des questionnaires fut gérée par les responsables des unités techniques pédagogiques des établissements⁷⁷ lors des heures de rencontre entre les enseignants⁷⁸ (cela fut le résultats de négociations entre les directeurs et le chercheur).

L'analyse de documents, dont nous avons retenu le projet éducatif et le règlement interne des écoles, nous a fourni les objectifs poursuivis et la signification donnée par les écoles aux évaluations externes ainsi que les mécanismes de régulation mis en pratique dans leurs établissements.

⁷⁴ Nous parlons des enseignants concernés quand les disciplines qu'ils enseignent sont évaluées par le SIMCE (les mathématiques, la langue espagnole, l'histoire et les sciences).

⁷⁵ Un enseignant d'une discipline proche d'une autre qui est évaluée, par exemple chimie, langue étrangère, philosophie, etc.

⁷⁶ Un enseignant plutôt de disciplines artistiques ou d'éducation physique.

⁷⁷ Le responsable de l'unité technique et pédagogique est un(e) enseignant(e), qui prend en charge le contrôle, la supervision, l'appui des actions techniques et pédagogiques des enseignants dans les écoles.

⁷⁸ Nous devons assumer les possibles défaillances de notre questionnaire dans son application, mais comme nous le verrons après la confrontation des outils et des données, les résultats obtenus par les méthodes différentes sont semblables entre eux (triangulation), nous rassurant sur les données recueillies

De même que pour les entretiens, le regard porté sur les documents a été orienté par une grille déterminée en fonction des modes de coordination, de la présence de mécanismes d'évaluation, des mécanismes de sélection, des objectifs de l'institution etc. (voir annexes).

Nous appuyons notre analyse des données recueillies sur ces trois sources différentes.

Notre intérêt n'est pas de généraliser nos résultats à partir d'un nombre réduit d'observations (44 unités d'observations), mais de construire des hypothèses à partir de la confrontation du modèle interprétatif avec une évaluation exploratoire.

Dans ce contexte, nous avons considéré la triangulation comme une des méthodes adéquates de validation des données. Il s'agit de mettre en relation les données recueillies, les unes par rapport aux autres, à partir de chacune des méthodes.

A partir de cette triangulation, nous avons pu observer une cohérence des résultats obtenus des trois méthodes utilisées pour la récolte des données (voir la discussion finale de la deuxième partie).

Dans ce chapitre, nous présentons les monographies correspondant aux deux écoles visées dans notre recherche exploratoire, l'école A et l'école B. Notre propos est de montrer deux manières de se confronter à l'évaluation du SIMCE et de soumettre notre modèle à une application concrète.

Au départ, nous avons eu l'intuition qu'à des écoles différentes correspondraient des styles et des pratiques différentes. Si cette intuition se confirmait, les deux exemples éclaireraient notre problématique (les monographies).

Après le recueil de données et l'analyse qui lui a succédé, nous avons pu constater de grandes différences dans les manières de se confronter à la problématique d'étude. A notre avis, ces exemples sont si éclairants qu'une présentation sous forme de monographies s'est avérée fort importante tant pour notre compréhension des enjeux présents, que pour le lecteur et sa prise de connaissance de la problématique.

1. Le cas de l'école A

1.1. La localisation et le bâtiment

L'école A est située dans la ville capitale de la sixième région du Chili. Cette ville compte environ 450.000 habitants.

Dans cette ville se trouve un siège important de "El mineral del Teniente⁷⁹", qui caractérise fortement la cité. Les niveaux socio-économiques des familles liées à la production minière se placent au-dessus de la moyenne de la population de la ville.

L'école est située au centre ville et est d'accès direct pour les élèves et leurs parents car, les transports en commun sont d'accès aisé. L'établissement est situé à trois rues du centre commercial de la cité. Dans le même périmètre, nous trouvons aussi des écoles qui forment, en partie, son environnement compétitif.

Le seul grand bâtiment qui abrite l'école est relativement neuf⁸⁰, il a été construit en respectant les normes décrétées par l'Etat. Cet établissement est constitué de deux niveaux, les bureaux et la salle de professeurs étant placés au rez-de-chaussée au début du bâtiment.

La rue et l'édifice sont séparés par un trottoir. L'entrée dans l'école se fait par deux portes en fer, une grande porte pour les entrées et les sorties des élèves pour les heures de plus grande affluence et une petite porte pour le reste du temps. Les portes restent toujours fermées durant les périodes des cours.

Entrant dans le bâtiment, on se trouve dans un long couloir limité au début par deux ensembles de bureaux et un parking. A droite on trouve les bureaux de la directrice, de la sous-directrice et du mari⁸¹ de la représentante légale⁸² de la société qui créa l'école ; à gauche, on trouve un petit parking fermé et privé pour la directrice, son mari et parfois le responsable de la comptabilité de l'établissement.

Après le parking fermé, et à gauche du couloir, nous observons un ensemble de quatre bureaux, deux à l'intérieur et deux à l'extérieur. A l'intérieur, nous observons deux bureaux, l'un pour la personne responsable de la comptabilité et l'autre qui sert de salle des professeurs (20 mètres carrés). A l'extérieur, un bureau des secrétaires qui se chargent, entre autres, de la réception des élèves, des parents et de tous les visiteurs de l'école, l'autre (de la même dimension que la salle de professeurs), est le bureau du responsable de l'unité technique pédagogique de l'école.

Après les ensembles de bureaux des deux côtés, nous arrivons à un espace plus ouvert avec un jardin fermé au centre et une cour de récréation pour les élèves. Tout cela est entouré à main gauche par les salles de classes et à droite par une salle de réunions et les toilettes.

L'accès à l'étage se trouve entre les toilettes et les salles de classes, dans la cour de récréation après le jardin.

⁷⁹ Mine souterraine de cuivre, la plus grande du monde.

⁸⁰ La date de réception du bâtiment par les autorités concernées date d'août 1996.

⁸¹ Il s'occupe des aspects administratifs de l'organisation, gestion de contrats du personnel, assurances, etc.

⁸² "Représentante légale" est la personne qui représente légalement et formellement une société.

A l'étage au-dessus du parking, des bureaux des secrétaires et des classes du rez-de-chaussée, il y a une bibliothèque et des classes.

Au-dessus de la salle de réunion et des toilettes du rez-de-chaussée, il y a une salle informatique.

Tout de suite après le grand bâtiment, il y a une cour de récréation couverte qui sert au déroulement des cours d'éducation physique, des activités de récréation, des activités artistiques et des actes civiques⁸³.

En tout, l'école comprend dix classes, une salle informatique, deux salles pour les ateliers, une bibliothèque, les toilettes et les bureaux.

Les murs intérieurs du bâtiment sont décorés par quelques bouquets de fleurs.

1.2. La société fondatrice de l'école

La société fondatrice de l'école est formée par une famille de la ville. Cette société est composée du couple et de ses deux enfants. La directrice de l'école accomplit la fonction de représentante légale de la société.

La fondation de cette école date de l'année 1981 et a commencé par les quatre premiers niveaux de l'enseignement primaire. Chaque année, la société a grandi au rythme d'un niveau par année.

La fille du couple est sous-directrice de l'école et enseignante responsable de la gestion de la salle informatique. Le fils du couple est responsable de la comptabilité et dispose aussi d'un bureau dans le bâtiment. Il ne travaille pas exclusivement pour l'école.

Cette fondation s'encadre dans le contexte d'une politique du gouvernement de l'époque (le régime militaire) de décentralisation de l'éducation, qui encourageait les associations privées à prendre en charge l'administration des écoles.

Depuis l'année 1994, cette école est devenue de type "financement partagé".

1.3. Le public de l'école

Cette école comprend environ 439 élèves. Parmi eux, selon l'avis d'une enseignante, on rencontre des élèves qui viennent de secteurs sociaux plus ou moins défavorisés avec des problèmes importants au niveau culturel⁸⁴. Un petit nombre d'élèves, environ 5 %, viennent d'autres villes.

La plupart des parents sont ouvriers ou employés et la plupart des femmes n'ont pas de profession. Cette école reçoit aussi des élèves venant des écoles privées, qui ont vécu soit un échec, soit un problème de ressources économiques pour financer l'école privée.

⁸³ La norme éducationnelle établit l'obligation de réaliser tous les premiers jours de la semaine un acte civique pendant lequel, entre autres, on doit chanter l'hymne national.

⁸⁴ L'école ne dispose pas d'une information formelle précise sur ce point.

Les élèves doivent payer tous les ans un minerval. Lors de notre visite à l'école, celui-ci était de 410 euros. Ce montant varie tous les trois ans, selon ce qui est spécifié dans la législation en vigueur.

L'école présente tous les niveaux d'enseignement et est mixte. Les élèves assistent une demi-journée aux cours : soit le matin, soit l'après midi. Les élèves du secondaire forment une association⁸⁵.

Il n'y a pas d'information dans l'école sur la poursuite des études des élèves dans l'enseignement supérieur. Cependant, selon les commentaires d'une des enseignantes, le nombre d'élèves qui optent pour les universités traditionnelles (non privées), diminue chaque année. On les trouve plutôt dans les institutions privées de formation supérieure qui sont présentes dans la même ville.

Les enseignants, au nombre de 28, ont une moyenne d'âge de 35 ans. La direction préfère recruter de jeunes enseignants pour les "éduquer" dans les politiques et principes de l'école.

Le pourcentage des enseignants et des enseignantes de l'école est le même que celui que l'on trouve au niveau national, c'est-à-dire 75 % de femmes et 25 % d'hommes.

En ce qui concerne l'ancienneté des enseignants dans l'école, nous observons que la moyenne est de 6 ans et ceux qui comportent la plus longue ancienneté comptent 12 ans dans l'école. Seule la directrice est dans l'école depuis sa création.

Un élément important à souligner est que, sur l'ensemble des enseignants qui répondent au questionnaire (16 enseignants), 12 parmi eux travaillent à deux endroits différents. Cela explique que la moyenne des heures de contrat des enseignants dans cette école soit de 22 heures⁸⁶. Cela correspond à la moitié d'un temps plein d'un enseignant dans une école.

La recherche exploratoire ainsi que la continuation de la démarche visent uniquement les enseignants et les directeurs des écoles. Les élèves, confrontés directement à l'évaluation du SIMCE, deviennent des acteurs anonymes⁸⁷ au moment de la réception des résultats, contrairement aux enseignants et aux établissements scolaires qui en sont la face visible.

1.4. La signification donnée au SIMCE : de l'opposition au défi

Nous présentons une série d'extraits des entretiens qui rendent compte de la signification donnée au SIMCE par les enseignants et par la directrice de l'école. Il s'agit de bien situer les acteurs visés en fonction de leur position par rapport à cette évaluation externe.

1.4.1. De l'opposition

Les acteurs prennent une position critique par rapport à l'évaluation du SIMCE et à la façon dont elle est appliquée dans les écoles. Ils s'opposent à la manière dont les autorités traitent les données associées aux résultats obtenus par les écoles au SIMCE :

⁸⁵ La formation de cette association répond à une obligation légale.

⁸⁶ Le contrat à temps plein correspond à 44 heures. De ces 44 heures, seuls 80% peuvent être employés pour donner cours.

⁸⁷ Les résultats reprennent les moyennes des classes et ils ne donnent pas les cotes par élève.

El Simce para mí no es un sistema que mida la calidad de la educación, se lo digo como apoderado y como profesor no sé hasta que punto mide la calidad de la educación. En términos reales no se puede y se lo digo así, muy claramente, medir con una misma vara a todos por igual...(Enseignant concerné).

*La verdad es que la prueba de Simce es un modelo para todo el país, no son pruebas específicas a cada establecimiento, pues las realidades son muy distintas de un colegio a otro. Por ejemplo el colegio de aquí, de las ciudades, no son iguales a la de un campo; a eso me refiero yo, a esa medición de esa prueba general...
...para mí el Simce está demás, bueno yo he hecho cursos de NB1, NB2, NB3 y NB4, yo he hecho todo y ahí siempre nos recalcan, bastante de que la integración, la reforma, la familia. Entonces yo le digo: el Simce o la reforma, una de las dos...(Enseignante concernée).*

D'après ces extraits d'entretiens, les enseignants fondent leur position ou plutôt leur opposition au SIMCE sur l'impossibilité d'appliquer une même épreuve pour tous. Ils s'appuient sur le fait de la présence de différences entre les établissements et leurs environnements ainsi qu'entre les élèves, leurs compétences et leurs réalités socioculturelles.

Cette position rejoint l'idée d'une critique de la réforme éducationnelle implantée au Chili :

*Además es que yo tengo una crítica hacia la reforma, yo creo que es lo peor que se podría haber hecho...
Si yo creo que ellos no quieren gente pensante, yo creo que ellos quieren que sea capaz de manejar y seleccionar información y eso entre comillas, por que si hablamos de comprensión de lectura, el chileno en general es atroz...*

...sería relevante para mí el Simce si se entregara un diagnóstico de la institución, por que se hace un diagnóstico a nivel general, donde se tiende a la comparación y no se ven factores más pequeños, como el tipo de alumno, lo que se pretende enseñar los contenidos, etc. En cuanto al establecimiento, el Simce si tiene un valor, por que se mide con otros colegios, eso importa...(Enseignante non-concernée).

El Simce siempre es importante, por que de alguna u otra manera nos está dando parámetros, para poder, como te dijera, hacer aquello que estuvo mal, reparar un poco...(Directrice).

Nous soulignons la position critique des enseignants concernés par cette évaluation vis-à-vis du SIMCE. L'enseignante non-concernée présente aussi une position critique, mais elle souligne l'importance pour l'école de la comparaison de ses résultats aux autres établissements.

La directrice a une position concordante avec les objectifs du SIMCE définis par l'Etat, d'aider les établissements à améliorer leurs résultats.

Même si les enseignants ont une position critique vis-à-vis du SIMCE, nous observons que, selon eux, ils parviendraient à utiliser ces résultats dans les établissements, en tant qu'outil de régulation au sein des écoles, moyennant une transformation de l'Etat dans la façon de gérer les résultats du SIMCE :

Que no solamente se aplicara en un curso, específicamente, si no que fuera una forma de trabajo, una metodología de trabajo- digamos- durante tres meses, por último un mes, pero aplicar ciertas cosas como si fuera un instrumento evaluativo más permanente, por que eso nos exigiría a nosotros y le exigiría al alumno...(Enseignant concerné)

No sé, o lo otro sería que se informa los resultados del Simce y viene con el puntaje que resultó de cada grupo o de cada contenido, eso sería una buena manera de ayudarnos a nosotros. En esta parte, supongamos en

ortografía, están ustedes un poquito débil; eso deben reforzarlo, eso deben trabajarlo y mandar un poquito más de material, orientarnos un poquito más en ese aspecto, por que está bien que seamos profesoras de educación general básica, pero no lo sabemos todo, muchas veces aprendemos muchas cosas de los niños...(Enseignante concernée).

Nous observons dans ces fragments d'entretiens que les enseignants font des suggestions par rapport à l'éventuelle transformation de la publication des résultats par le ministère. Nous soulignons la suggestion d'une des enseignantes par rapport à la continuité du SIMCE en périodes plus courtes, comme un outil d'évaluation plus permanent.

Dans l'autre suggestion des enseignants, celle de l'évaluation par contenu ou par objectif, nous observons une certaine méconnaissance de la manière, utilisée par l'Etat, de présenter⁸⁸ les résultats. Une explication possible de ceci est que les enseignants se concentrent beaucoup plus sur les publications de la presse que sur la publication du Ministère⁸⁹ adressée aux établissements.

...los tipos de encuestas que se hacen y por lo tanto el tipo de muestreo que se hace se encasillan a los particulares subvencionados como un todo pero yo creo que se vean más factores localistas que sean de cada establecimiento o sea sería interesante que llegara un documento, como este que nos enviaron, diciendo para el colegio A las falencias son tanto, y eso se hiciera a partir de la básica, por que es el mismo curso que va siendo evaluado durante el periodo...(Enseignante non-concernée).

...por que en el fondo yo creo que en general para los establecimientos hay dos factores : por un lado le importa la encuesta Simce en cuanto la imagen, por otro lado le importa en cuanto efectivamente mejorar la calidad de la educación del establecimiento, y eso solamente será posible si nos entregan un diagnóstico que sea local, focalizado...(Enseignante non-concerné).

Les enseignants pensent que les résultats obtenus au SIMCE jouent aussi un rôle par rapport au problème de l'image des écoles, c'est ce que laisse entrevoir le travail d'Olivares (Olivares, J., 2001).

Les enseignants concernés donnent une autre signification à l'évaluation du SIMCE. Celle-ci fonde aussi leur position critique. Nous faisons référence à la perception de cette évaluation comme un outil de contrôle des enseignants.

Lejos, yo creo que se debería rayar la cancha. Nos evalúan a nosotros, pero quién evalúa a la familia? hablamos del Simce, por el fracaso que había según la ministra dice, que este es un problema de los profesores, por que hay colegios buenos y colegios malos, obvio! si los recursos son diferentes, en el "X" School (école privée) en Santiago, tienen todo, no lo vamos a comparar con un colegio de la Pintana donde hay 45 en una sala, donde el profesor ya no es profesor, es un gimnástico, entonces no puedo medir eso. Entonces nos dijeron, vamos evaluar a los profe; no tengo ningún problema, pero con que criterio? Objetivo, subjetivo, ecuanime, calidad, idoneidad profesional... (Enseignant concerné).

Para mí es una medición al profesor, no a los alumnos... (Enseignante concernée).

⁸⁸ Le Ministère de l'éducation adresse aux établissements un cahier contenant toute l'information sur les résultats obtenus par l'école, classées par contenu et par objectif.

⁸⁹ La publication du Ministère de l'éducation au Chili présente dans un texte les résultats obtenus par les élèves après chaque application. Ce texte comprend une explication de la manière d'interpréter les résultats et les résultats obtenus pour chaque contenu évalué dans les disciplines.

Cette vision de l'enseignante est catégorique, elle situe la famille et les ressources (dans ce cas, les ressources économiques, didactiques, etc.) comme objets eux aussi d'évaluation (ou de "justification") des résultats obtenus au SIMCE. Les deux enseignants repris ci-dessus mettent le problème de l'évaluation, dont les enseignants sont l'objet, sur la table.

Chez les autres acteurs interviewés, nous n'observons pas de relation entre le SIMCE et l'évaluation dont les enseignants sont l'objet.

Cette position critique, plutôt d'opposition au SIMCE, est marquée également par un caractère conflictuel attribué par les enseignants à cette évaluation.

Nous avons observé, après l'application d'une analyse factorielle⁹⁰ aux données de l'école A en relation à la perception du SIMCE par les enseignants (question 12 du premier questionnaire), que la rubrique "conflictuelle" expliquerait environ 43 % de la variance. Autrement dit, nous pourrions associer l'opposition des enseignants à cette évaluation à leur perception conflictuelle du SIMCE.

Nous présentons dans le tableau 1 le total de la variance expliquée de l'analyse factorielle appliquée aux données de l'école A.

Tableau 1 : La variance expliquée dans l'analyse factorielle appliquée aux données de la question 12 (perception du SIMCE, premier questionnaire)

Facteur	Total valeur propre initiale	% de la variance expliquée après rotation	% de la variance cumulée après rotation
Première facteur	6.634	34.915	34.915
Deuxième facteur	3.614	19.021	53.936
Troisième facteur	2.542	13.380	67.316
Quatrième facteur	1.990	10.475	77.790
Cinquième composante	1.985	10.449	88.239

Dans le tableau 1, nous pouvons observer trois facteurs qui expliquent environ 70 % de la variance totale des résultats associés à la question 12 du premier questionnaire.

Comme le nombre de sujet est réduit (16), nous utilisons cette analyse factorielle de manière exploratoire. Il s'agit de pouvoir observer comment les variables se regroupent autour d'un facteur.

A partir du tableau 1, nous demandons au logiciel de nous donner le résultat de l'analyse factorielle aux mêmes données en fonction de trois facteurs (les trois premiers facteurs ayant une valeur propre supérieure à 2.0).

Dans le tableau 2, nous présentons d'une part la variance totale expliquée en relation à ces trois facteurs et d'autre part la participation des variables aux facteurs.

⁹⁰ En considérant toujours le nombre réduit de sujets dans la participation au premier questionnaire (44 pour le total et 16 pour l'école A).

Tableau 2 : Participation des variables associées à la perception du SIMCE par les enseignants de l'école A aux facteurs dégagés et retenus du tableau 1

a) Variance totale expliquée après rotation Varimax

Valeur propre initiale	% de variance expliquée	% Variance cumulée
6.745	35.498	35.498
4.340	22.842	58.340
2.995	15.766	74.106

b) Matrice de composantes

	Facteurs		
	1	2	3
12o développement discu profe	.936		.148
12ñ conflit	.907	-.220	.294
12q travail en équipe	.885	.105	
12f mécontentement	.867	-.154	.344
12d pression extérieure	.851		.204
12k obstacle travail	.818	.360	
12m difficultés	.709		.661
12c instance formation	.585	.575	-.119
12n défis	.581	.180	.580
12l pas relation objectifs	.536	.193	.208
12a une épreuve plus	-.149	.902	
12g évaluation stratégiques	-.224	.863	
12j évaluation travail interne	.117	.810	.357
12h correction travail ind collectif	.177	.708	-.516
12e opportunité développement	.157	.620	.259
12b faits anecdotiques		.610	.546
12p pour autres plus impor	.326	.455	.125
12i contrôle extérieure	.336	.183	.767
12r danger	.530		.718

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Dans le tableau 2 b, nous pouvons distinguer les ensembles de variables qui participent aux facteurs dégagés.

Le premier facteur est un ensemble composite de variables liées d'une part à une perception conflictuelle du SIMCE (cinq sur six variables associées à cette rubrique), et d'autre part à un ensemble de variables de la rubrique "perception créatrice" associées plutôt au travail en équipe, le défi et le développement d'une discussion professionnelle.

Le deuxième facteur rend compte d'une association du SIMCE à la possibilité d'évaluer les stratégies mises en œuvre dans l'établissement, même si ce facteur considère deux variables associées à l'indifférence.

Le troisième facteur rend compte plutôt du danger de cette évaluation extérieure.

Les enseignants de l'école A manifestent leur sentiment à l'égard du SIMCE, que nous traduisons comme une opposition, en soulignant deux critiques. La plus fréquente de celles-ci est la validité d'une évaluation qui mesure chacun de la même façon. L'autre critique situe au centre de la discussion le caractère de contrôle attribué au SIMCE vis-à-vis des enseignants.

1.4.2. Le défi

Le premier facteur présente (tableau 2) aussi des variables associées au travail en équipe, aux instances de formation, au développement de discussions professionnelles et au défi. Nous avons dit que le premier facteur sera un ensemble composite entre deux rubriques (créatrice et conflictuelle).

Nous avons observé, lié à cette opposition de quelques acteurs par rapport au SIMCE, que cette évaluation est aussi assumée comme un défi. Même si les enseignants de l'école A perçoivent le SIMCE comme conflictuelle (premier facteur du tableau 2), ils présentent également cette confrontation comme un défi :

...o sea era un desafío para mí, como profesor, independientemente yo le digo, en esa época la opinión era igual a la que tengo ahora respecto del Simce...(Enseignant concerné)

...todo eso es un alcance de logros difícil, pero no imposible. Más bien yo lo tomo como un desafío, por que hoy por hoy todo es un desafío. Si tu lo tomas en cuenta hoy, para mí, mi centro no es notablemente el Simce, por lo que estamos haciendo nosotros ahora, pero es una dimensión importantísima que se evalúan a los alumnos, pero bueno, esperamos en Dios hacerlo mejor...(Directrice)

Si nous considérons le résultat de l'analyse factorielle appliquée aux données de cette école, nous pouvons observer que l'item de la question 12 lié au défi est aussi fortement corrélé avec le facteur que nous appelons conflictuel. Nous observons, à partir de ces résultats que cette composition du facteur répond aussi à l'expérience des enseignants de l'école, qui se situent dans la tension entre le défi et le conflit lié au SIMCE.

Même si les enseignants perçoivent le SIMCE comme conflictuel, ils y voient un défi professionnel.

1.5. Les actions entreprises avant et après le SIMCE

Nous venons de signaler que les enseignants de l'école A perçoivent le SIMCE comme conflictuel et que cela se traduit dans leur opposition à celui-ci. Malgré cette opposition, ils parviennent aussi à s'y confronter comme un défi. Cela conduit à observer les actions entreprises par les enseignants avant et après cette confrontation.

A partir de la rubrique suivante, nous décrirons l'école A en fonction des actions suivies par les enseignants avant et après le SIMCE ainsi que la relation de ces actions avec cette évaluation.

1.5.1. Des dires aux faits

Tous les acteurs interviewés déclarent ne pas travailler exclusivement pour la confrontation au SIMCE, et que la préparation des élèves liée à cette évaluation est davantage assurée quelques semaines avant le jour de son application.

Dans les interviews, nous avons pu repérer l'insistance avec laquelle trois acteurs font mention du fait qu'ils ne préparent pas exclusivement le SIMCE. Nous avons pu repérer ceci au moins quatre fois dans l'interview.

Jusqu'à présent, nous avons retiré trois éléments des interviews et du questionnaire dans l'école :

- une vision conflictuelle par les enseignants du SIMCE qui se traduit dans une opposition et une critique vis-à-vis cette évaluation,
- face à la confrontation imminente au SIMCE, nous observons le surgissement de l'idée de défi et,
- nous mettons en rapport les déclarations faites en relation à une certaine indifférence vis-à-vis du SIMCE et les pratiques mises en oeuvre pour la préparation des élèves à cette confrontation.

Nous avons vu que les déclarations des enseignants se distinguent relativement à leur vision plutôt conflictuelle du SIMCE. Celles-ci s'opposent aux déclarations faites par rapport à leur pratique, qui manifestent plutôt une certaine indifférence liée à cette confrontation et à la préparation des élèves.

...que nosotros trabajemos única y exclusivamente por el Simce, no...(Enseignant concerné 1)

...pero no, insisto, no fue a nivel de exigencia así hasta decir basta, por que decir, no, a mí no me inquietó el Simce para nada, en absoluto...(Enseignant concerné 1)

Que me quitara el sueño? en absoluto...(Enseignant concerné 1)

...pero que estemos única y exclusivamente trabajando para el simce, no...(Enseignant concerné 1)

Aquí nosotros no trabajamos única y exclusivamente para el Simce...(Enseignant concerné 1)

Dans le cadre ci-dessus, nous pouvons observer que, pendant le déroulement de l'entretien, cet enseignant présente cinq fois sa position à l'égard de la préparation du SIMCE, qui montre son indépendance et son indifférence face au SIMCE.

Nous allons confronter cette position en relation à la perception du SIMCE et à la préparation à cette évaluation avec les actions mises en pratique par les enseignants lors de la confrontation à cette évaluation (cadre ci-dessous).

...entre nosotros nos preguntamos como estamos, pero le digo no era un trabajo único y exclusivamente para eso, fue un proceso...

(commencement du processus) A principio del año, en este caso en Marzo, pero no es para el Simce...(Enseignant concerné 1)

...pero por qué hubo ese excelente rendimiento en la prueba Simce, por que hubo un trabajo consensuado en donde tuvimos que exigir, exigir fijese bien exigir la participación del apoderado para que le dieran a los niños, los ayudaran en la casa, les aclararan dudas. Trabajamos aquí con guías, con pautas, aprovechando la misma materia, transformando las pruebas objetivas que estaban de acuerdo al Simce 99 y obviamente nosotros, en este caso los profesores, nos ayudamos entre nosotros, nos recolectamos material, dudas que teníamos, los mismos consejos, entre nosotros nos preguntamos como estamos...(Enseignant concerné 1)

...porque a los niños les exigí, a los apoderados y yo me autoexigí como profesor, para trabajar. Entonces fue un trabajo en conjunto- te fijas- o sea tuvimos que en cierto modo rayar la cancha, por que si hubiéramos mantenido el esquema, que establece el sistema... lo otro no excluí a nadie... o sea hubo un trabajo nuestro paulatino, exigente...

Con el trabajo de todos, inventábamos las pruebas, yo y los colegas, por ejemplo le pasaba yo unas pruebas y el

me traía otras de otros colegios, sin ver yo al colega el me ayudaba y yo le estaba ayudando, no se si me capta la idea, una cosa totalmente ajena...(Enseignant concerné 1)

En lo que a mí respecta, sigo igual...

...a mí me encantaría seguir con la metodología del Simce, independiente de que se mida o no , por que en cierto modo los niños se habituaron a un modo, a una metodología, por que era válida...(Enseignant concerné 1)

Lo que a mí si me quedaba claro era que los niños si estaban preparados para rendir las pruebas y así salieron las cosas...

Si hubiésemos seguido lo mismo que se hizo con el cuarto y con el quinto en octavo, los cabros son luminarias...(Enseignant concerné)

L'indépendance soulignée dans les premiers extraits d'entretiens (p : 107) contraste avec celles du deuxième cadre (p : 108). Nous sommes face à la perception et aux actions d'un même acteur dans le contexte de la confrontation à l'évaluation du SIMCE.

Une position critique, de la part de l'enseignant, ne limite pas sa capacité à transformer le SIMCE en un défi "professionnel", dans la mesure où le SIMCE motive un changement de sa pratique enseignante face aux élèves. L'enseignant met, quand même, en action une série de stratégies de manière à obtenir un bon résultat au SIMCE.

Si nous observons le dernier extrait d'entretien dans le cadre ci-dessus et si nous le mettons en perspective avec les autres, nous pouvons nous rendre compte que les actions mises en pratique par l'enseignant se limitent au temps de préparation de cette évaluation. Cette confrontation terminée, les nouvelles méthodes utilisées sont abandonnées.

Dans le cadre ci-dessous, une autre enseignante manifeste sa position face au SIMCE : d'une part elle met en tension le SIMCE et la réforme éducative au Chili, et d'autre part, elle dit que le SIMCE n'est pas au centre de ses préoccupations.

...para mí el Simce está demás, bueno yo he hecho cursos de NB1, NB2, NB3 y NB4, yo he hecho todo y ahí siempre nos recalcan bastante de que la integración, la reforma , la familia. Entonces yo le digo: el Simce o la reforma, una de las dos...(Enseignante concernée 2)

...pero me preocupo harto de mi grupo curso, que trabajen bien, pero no me quita el sueño en el pensar en el Simce...(Enseignante concernée 2)

La position de cette enseignante (cadre ci-dessus) montre aussi une certaine indépendance face à cette évaluation. Nous allons, de la même manière que pour le cas précédent, mettre en rapport cette déclaration de l'enseignante avec sa pratique déclarée.

Sabe que la verdad de los trabajos de los contenidos que corresponde a cada nivel y preparación a los alumnos es normal, las pruebas que yo les hago en forma, bueno desde primero, como yo los llevo desde primero, siempre hemos trabajado el modelo de prueba tipo Simce, así que ellos ya tienen ese hábito, yo creo que no les va hacer complicado o difícil...

La verdad que pensando en el Simce que les podía corresponder en cuarto o en octavo básico y también por que son formas de orientar al alumno para la enseñanza superior, eso...(Enseignante concernée 2)

En verdad yo preparo pruebas experimentales, tanto en educación matemática, lenguaje y comunicación, y comprensión del medio, pero la verdad en este momento yo las he tomado en forma personal, había pensado, estoy pensando que podía hacer la misma prueba experimental con otro colega, por que usted sabe que las pruebas del Simce las toman distintas gentes, personas que no conocen el grupo de curso, gente que no tienen

nada que ver con educación y viene a tomar las pruebas y ahí también como que tienen problemillas...(Enseignante concernée 2)

De la comparaison entre la perception du SIMCE et la pratique, déclarées par l'enseignante, nous pouvons observer que, en dépit d'une certaine indifférence à l'égard du SIMCE, cette évaluation est toujours présente dans la planification de l'enseignante, lorsqu'elle considère la manière de préparer les contenus et de les évaluer.

Cette comparaison souligne la présence d'un écart entre une certaine indifférence au niveau des idées et des pratiques associées à la même enseignante.

Dans le cadre des entretiens, nous avons pu observer que l'enseignante non concernée a une perception différente du SIMCE, elle révèle de nouveaux éléments d'analyse pour cette évaluation.

...ahora yo creo que de parte del alumno, el Simce, no lo valoran mucho, por que para ellos no es como una nota, es como una encuesta que no saben a donde va o que no saben que función cumple o que importancia tiene para ellos ser bien evaluados en el Simce...(Enseignante non concernée)

Si es importante, sobre todo a partir del año pasado, es importante. Nosotros hemos tenido consejos de profesores para tratar el tema del Simce, para ver como hemos sido evaluados en nivel general, ese tipo de cosas y para trabajar con los chiquillos, pero como te digo no es como que se prepare de marzo a Septiembre. (Enseignante non concernée)

Si por ejemplo cuando llegó esto⁹¹, se conversó bastante sobre este tema y se nos pidió trabajar gran parte de este tiempo en este tema, pero como te digo no es una cosa que cuando llegue Marzo y una tenga que Simce, no jamás, está ahí, no es el principal objetivo...(Enseignante non concernée)

Aquí no se prepara para que los chiquillos den el Simce, no se hace esa tarea, se prepara con estas guías que han llegado de manera previa (muestra folleto de presentación del Simce, con ejercicios tipos), pero no hay un trabajo constante para que el chiquillo sea excelente en el ensayo Simce...(Enseignante non concernée).

Específicamente para el Simce, yo creo que a partir de ahora, de este texto⁹², pero no es como un trabajo permanente...(Enseignante non concernée)

Nous pouvons retirer des déclarations faites par cette enseignante que les élèves jouent un rôle dans la réalisation de l'évaluation du SIMCE, et que ce rôle est aussi lié à une certaine indifférence qui pourra être présente chez les élèves. Nous devons rappeler que les élèves ne reçoivent pas de note liée à cette évaluation; ils restent, comme nous l'avons déjà mentionné, des acteurs anonymes. Ceci prend de l'importance en relation à la motivation des élèves de vouloir bien répondre à cette évaluation et de l'intérêt porté par l'organisation de nourrir cette motivation.

Un autre élément à souligner dans cette déclaration de l'enseignante non-concernée est sa position relative à la préparation des enseignants concernés pour l'évaluation du SIMCE. Elle souligne le fait de l'absence d'une préparation autre que le travail lié au cahier donné par l'Etat.

⁹¹ Cahier de présentation de l'évaluation du SIMCE qui contient exemples d'épreuves de cette évaluation. Ce document vient de l'Etat.

⁹² Ibid 11.

Cette vision de l'enseignante non concernée, comparée avec les déclarations faites par les enseignants concernés, montre des différences dans la perception de la préparation au SIMCE. Nous pourrions penser que la communication liée au SIMCE, dans l'établissement, est limitée aux conseils des enseignants et, que hors de ces réunions, les enseignants ne partagent pas beaucoup leurs expériences de leur préparation à cette évaluation.

Dans ce contexte, en dépit du travail en commun dans les conseils des enseignants, nous pourrions souligner le travail individuel des enseignants. Ceci est mis en évidence dans les extraits repris dans le cadre suivant.

Yo creo que frente al Simce si hay una preocupación en cuanto que puedan superarse los puntajes; por otro lado si hay una preocupación en cuanto que los chiquillos no están motivados a hacer el Simce, en ese sentido creo yo sí que hay una motivación. Pero son motivaciones que son más bien producto de presiones externas...(Enseignante non concernée)

Si es importante, sobre todo a partir del año pasado, es importante. Nosotros hemos tenido consejos de profesores para tratar el tema del Simce para ver como hemos sido evaluados en nivel general, ese tipo de cosas y para trabajar con los chiquillos...(Enseignante non concernée)

Ahora si nosotros trabajamos en conjunto a partir de esto (cahier que donne le ministère de l'éducation), la idea es enseñarle a ver el tipo de pregunta que van a contestar, que son distintas a las que generalmente suelen trabajar, que se yo, hay una pauta, yo no se si tu conoces este texto, donde tienen que ver como es la redacción la comprensión de lectura, ellos mismos escribir, tratar de argumentar, ese tipo de cosas, eso se está haciendo y yo creo que también se va a trabajar con la cosa más administrativa que digo ya, que es el llenado de la hoja...(Enseignante non concernée)

Nous constatons à nouveau l'importance assignée par l'enseignante non-concernée à la motivation des élèves, en mettant celle-ci sous le regard de pressions extérieures (nous ne devons pas oublier que le SIMCE est une évaluation extérieure des établissements).

Même si les enseignants concernés ont déclaré qu'ils ne travaillent pas pour le SIMCE, dans les déclarations de l'enseignante non-concernée souligne que cette préparation répond à un intérêt concret de la part de la direction et de l'école. Cette situation se reflète dans l'analyse des résultats obtenus et des prises de décision en fonction de l'amélioration des résultats.

Nous pouvons présenter cette idée comme une préparation formelle et une préparation individuelle "non-déclarée" (qui serait la préparation), entamée par les enseignants dans le cadre de leurs classes.

La préparation formelle peut être liée aux stratégies mises en pratique par la direction de l'établissement.

Pero nosotros no preparamos por el año, sino cuando recibimos los documentos del ministerio ahí comenzamos a prepararnos...(Directrice)

Se consideran mucho y se planifica ,se piden opiniones para qué hacer para el año siguiente, pero como te digo no lo trabajamos al 100%,honestamente te lo digo...(Directrice)

Nosotros no trabajamos para el Simce, y van todos a la pelea, con cursos de diferencial. Es una pelea a lo mejor muy distinta a los demás, pero bueno, estas cosas van a servir de experiencia para el futuro y viendo qué nos conviene más...(Directrice)

...durante el año se conversa en los primeros consejos de profesores y está en el proyecto educativo institucional también trabajar sobre el Simce...

En el primer consejo del año se dice del Simce de básica o de Media, está escrito y se entrega a los profesores... nosotros damos a conocer el Simce con fecha y todo, entregamos un documento a cada profesor... (Directrice)

...esperamos todos los documentos que nos envía la Dirección Provincial de Educación y a partir de eso relacionamos esta parte alumno Simce, alumno profesor y equipo de gestión...

...el profesor se la juega por ellos, trata de conversar con ellos de manera de trabajar bien...

...ya sea en lenguaje o en los medios de comprensión y en matemáticas, trata de aprovechar sus asignaturas y de hacer eso en cuanto esta bien, también para ensayar con los alumnos... (Directrice)

No, tiempo adicional no...

...pero si que les pido que en el horario cronológico que a ellos les queda restante, que una horita la puedan ocupar en estas cosas, cuando estamos preparando para el Simce... (Directrice)

A partir de ces fragments d'entretiens, nous pouvons vérifier qu'une préparation formelle est envisagée dans l'établissement, et que de la part de la direction se manifeste une préoccupation pour l'amélioration des résultats des élèves par rapport aux épreuves antérieures. Plus encore, nous pouvons observer que la base de cette préparation est liée au cahier⁹³ donné par l'Etat quelque temps avant la réalisation de cette évaluation.

Le contraste entre l'importance assignée au SIMCE telle qu'elle est déclarée par les enseignants interviewés et les pratiques mises en oeuvre pour la préparation des élèves, s'avère intéressant, car nous pouvons constater un écart entre la perception de cette évaluation par les enseignants et la pratique qu'ils y associent.

D'une part, les méthodologies appliquées par l'enseignant concerné 1 sont liées à la préparation des élèves pour l'évaluation, changeant lorsque les élèves ont passé cette confrontation. Il n'y a pas continuité des méthodologies dans les classes suivantes. D'autre part, l'enseignante concernée 2 travaille depuis toujours le modèle d'épreuve appliqué dans le SIMCE, espérant obtenir avec les élèves de bons résultats lors de cette confrontation.

Cet écart entre les déclarations et les faits peut être un symbole de ce qui se passe dans cet établissement. Le malaise des enseignants, face au SIMCE, est évident. Ils sont confrontés à une évaluation perçue comme un contrôle de leur travail. Plus encore, ils ne parviennent pas à voir dans ce système d'évaluation une action légitime pour l'évaluation des établissements. Mais, ils sont confrontés à une réalité concrète et à une obligation légale : l'école doit être soumise à cette évaluation et, comme le signale l'enseignant non concerné, les enjeux présents dans cette expérience sont liés à une question d'image, mais aussi à une possibilité d'amélioration de l'école⁹⁴.

Nous pouvons associer d'autres éléments aux enjeux décrits dans le paragraphe précédemment, par exemple les résultats obtenus par les élèves. Ces résultats, dans la perspective d'une évaluation des enseignants, pourraient être interprétés comme les conséquences de leur travail avec la classe. Les résultats des élèves pourront être, alors en quelque sorte, les résultats des compétences des enseignants.

⁹³ Ce cahier est donné gratuitement pour les écoles.

⁹⁴ Même si l'enseignant déclare cette possibilité, nous n'avons pas observé dans les autres déclarations des actions des enseignants s'inscrivant dans cette perspective.

Dans ce contexte, les déclarations faites par la directrice à propos de la confrontation aux résultats ont une grande importance.

(En fonction aux stratégies appliqués) El jefe técnico va a los cursos, conversa con los profesores continuamente, va con ellos, ve lo que se está haciendo y yo, en cada consejo, les estoy recordando y eso está escrito incluso en las actas de los consejos...(Directrice)

Justificamos los resultados con documentos en mano y se conversa con el profesor qué pasó, tenemos pruebas de muestreo, se hacen pruebas antes de, para ver que pasó...(Directrice)

Yo creo que, a lo mejor, si tiene que haber habido algo, yo creo que la señora (la directora) no se hubiese conformado con haber obtenido menos de lo anterior, por que a lo mejor me hubiese hallado incompetente, posible, es una opinión personal...(Enseñant concerné 1)

yo creo que de alguna manera a ella (la directora) le ha servido, por que ella está en un buen nivel, de repente ella compite con otros colegios, sus mismos pares y ella está bien, indudablemente el aspecto imagen... se fijó en la entrada? a su mano izquierda, todavía está el recorte del diario respecto del Simce del año 99 (la visite à l'école fut en Septembre 2001). (Enseñant concerné)

La direction établit une supervision directe sur le travail des enseignants par rapport au SIMCE. Cette supervision est réalisée par l'enseignant responsable de l'unité technique et pédagogique de l'établissement.

Celle-ci cherche à contrôler les actions des enseignants en fonction du travail de préparation au SIMCE. A partir de ces extraits d'entretiens, l'existence d'un processus de préparation du SIMCE est évidente. Ce qui montre qu'il existe un écart entre les déclarations et les actions.

Dans le même sens, les politiques d'évaluation définies dans le projet éducatif de l'école prennent en compte la création d'heures supplémentaires de travail pour améliorer les objectifs et les contenus non acquis lors du SIMCE précédent.

Cependant, une autre lecture de ces extraits peut nous conduire à établir un écart entre ce qui est demandé aux enseignants et ce qui est vraiment réalisé. Dans ce contexte, nous pouvons nous interroger sur la marge de manœuvre des enseignants, sur leur marge de liberté.

Si nous considérons l'opposition des enseignants au SIMCE ainsi que le défi qui y est associé, nous pensons qu'au moment de la confrontation à cette évaluation, le défi prime et que les enseignants, bien qu'ils expriment leur indifférence, parviennent également à mettre en place une série de stratégies en vue d'obtenir de bons résultats dans cette évaluation.

1.6. De la confrontation aux résultats et aux actions qui en découlent

Jusqu'à présent, nous avons vu comment, dans l'école, les enseignants vivent cette expérience de confrontation à ce système d'évaluation. Nous avons analysé tant la signification donnée par les enseignants à cette évaluation que leurs pratiques relatives à la préparation des élèves à celle-ci. Nous avons vu l'importance et la manière de contrôler cette confrontation mise en place par la direction.

Nous voulons maintenant examiner les actions poursuivies par les enseignants, liées aux résultats obtenus par les élèves.

Nous pouvons observer que ces actions ou ces déclarations sont d'une part liées, à la justification des résultats obtenus dans cette évaluation et, d'autre part, liées au constat que les actions d'amélioration des résultats ou des contenus non acquis par les élèves, relèvent de la responsabilité des enseignants concernés.

En cierto modo, pero le insisto el mérito es de mis alumnos, por que los que rindieron la prueba fueron ellos y no yo, yo siempre se los dije hasta el día en que entraron a la prueba, el mérito es de ustedes, no es mío...(Enseignant concerné 1)

Claro en cierto modo la responsabilidad era mía, alumnos y apoderados y así se trabajó... (Enseignant concerné 1)

Lo saqué de mi bolsillo, por que se los había prometido, de mis emolumentos, los llevé a tomar helados, inclusive, esto fue el año pasado, en quinto...

...a festejar el Simce, fue un compromiso que yo hice con ellos, ahora yo le digo una motivación, la causa efecto con lo que uno pasa en psicología, el estímulo, no sé, yo no lo veo tanto eso, yo lo veo más que nada que los cabros se esforzaron...

Lo que a mí si me quedaba claro era que los niños sí estaban preparados para rendir las pruebas y así salieron las cosas...(Enseignant concerné 1)

Para bien o para mal, si le va mal no va hacer comentario sobre eso y si le va bien va estar en las primeras planas, lo que pasó cuando se dieron los resultados Simces a nivel nacional, todos se fueron contra el sistema, los profesores igual...(Enseignant concerné 1).

Si, pero los profesores de básica con los de básica y los de media con los de media. Nunca hacemos algo en conjunto, pues tenemos intereses diferentes. La media es otro parámetro, son otras materias, entonces no podríamos todos trabajar de primero a quinto, imposible...(Enseignant concerné 1)

L'analyse de ces extraits d'entretiens (cadre ci-dessus) nous permet de mettre en évidence trois éléments importants :

- l'enseignant voit dans son travail une responsabilité relative ("en cierto modo") par rapport aux résultats obtenus par les élèves. Situation qui, dans le premier paragraphe des extraits d'entretiens, est soulignée par l'enseignant disant que le mérite des bons résultats revient à ses élèves,
- dans le contexte des stratégies de motivation des élèves, pour leur confrontation à l'évaluation du SIMCE, le fait d'offrir une crème glacée a été la technique utilisée par l'enseignant lors de la confrontation aux résultats et,
- finalement, nous observons que le travail des enseignants et leur concertation sont limités à leur appartenance à un niveau scolaire différent.

Dans le cadre suivant (ci-dessous), l'enseignante concernée accentue les différences des élèves en relation à la classe qui a été confrontée au SIMCE et celle qui va s'y confronter maintenant et souligne le travail des enseignants dans le cycle.

La verdad que el grupo de curso ese es bueno, yo pienso que por eso logró ese buen resultado, por que el grupo es bueno. Este grupo que viene también es bueno, pero son otras realidades...(Enseignante concernée 2)

Mire la verdad es que de primero a cuarto siempre trabajamos en conjunto los colegas y mira, sabes como este contenido lo puedo pasar y nos ayudamos con guías, entre las partes, en cambio de quinto a octavo es distinto el trabajo de los colegas por que ellos como que el horario dos horas en un grupo de curso, o sea es otra realidad, de primero a cuarto es mas rico el trabajo con los chiquititos, pero ya más grande es más difícil tanto por los niños como por los colegas, por que andan corriendo ellos y como que no se da el tiempo para comentar este tema...

*En los recreos por ejemplo, nosotros estamos siempre comentando un problema ya sea de algún contenido, alguna conducta de un alumno, pero como le digo en los cursos más grandes no...
En los consejos de profesores, todos los martes tenemos consejos de 6.30 a 7.30 horas. Son consejos técnicos. Información general primero de la directora y luego son consejos técnicos nos ayuda para planificar juntos para comentar contenidos , y desde ahí nos ayudamos con material...(Enseñante concernée)*

Dans le cadre ci-dessus, l'enseignante mentionne que le travail avec les collègues se différencie, en utilisant stratégies différentes de concertation, selon les cycles.

Même si l'enseignante concernée parle du travail concerté, nous retirons des déclarations faites, que le travail des enseignants reste individuel⁹⁵. Cela se différencie de la collégialité à laquelle fait référence le projet éducatif de l'école.

Los Consejos de Profesores son organismos asesores de carácter consultivo del Director y en algunos aspectos de carácter resolutivo y su función primordial es la de cooperar con la Unidades de Dirección y Técnico-Pedagógica para solucionar problemas que se presenten en el desarrollo del curriculum del colegio. (Projet éducatif)

L'enseignante non concernée met en évidence des actions concrètes dans l'établissement par rapport aux résultats obtenus.

...a partir del diagnóstico del año pasado, se vio a nivel regional, como tu dices, de particular subvencionado las principales deficiencias entonces incluso el Ministerio de Educación nos proponía ponernos metas, metas que fueran factibles, entonces que se yo, si en el primer ítem que corresponde comprensión lectora teníamos un cuarenta por ciento, la meta actual va llegar a hacer un 50%, en ese sentido...

Se establecen objetivos, y estrategias, yo no sé la profesora que se encarga de eso especialmente, yo creo que ella trabajará las estrategias.(Enseñante non concernée)

...por todos, igual estas metas, que se yo, nos conformamos en grupos de trabajo, por ejemplo castellano, filosofía historia y frente a ese trabajo se propusieron diferentes metas Ahora, lo que si hace es que otras asignaturas a lo mejor trabajar una actividad integrada, respecto del Simce, por lo menos se hacen actividades integradas una vez por trimestre y es super entretenido por que se ve el mismo tema con diferentes enfoques y lo mismo pasa con el Simce, claro, en matemáticas ahí yo no me niego, pero yo creo que si, está latente, está presente como una meta que hay que superar, por que han sido bien evaluados en los años anteriores, por esa cosa que se supone que evalúa el rendimiento de un establecimiento, por eso creo que también es importante...(Enseñante non concernée)

...ese diagnóstico aquí en rigor.. se ha conversado el tema, se ha hecho un diagnóstico general, se han propuesto metas, pero ese diagnóstico y esas metas que se han propuesto han sido elaboradas a partir del diagnóstico general que se envía. El que se recibe del estado...(Enseñante non concernée)

Dans ce contexte, il nous semble que les enseignants suivent des stratégies suggérées par les inspecteurs d'éducation, qui peuvent être appliquées dans le contexte de l'école⁹⁶. On y observe que le travail concerté avec un autre cycle est également possible. Mais nous supposons que le travail inter cycle n'existe pas en raison de la poursuite des objectifs d'enseignement différents. Comme le disait l'enseignant concerné (1), "les buts poursuivis par chaque secteur sont tellement différents qu'un travail concerté s'avère impossible" ou bien, "en raison de la difficulté des horaires, les enseignants n'ont pas le temps de se trouver

⁹⁵ Cela rejoint les conclusions de la thèse de Dupriez (Dupriez, V., 2002, p: 236).

⁹⁶ Par exemple, modifier les buts poursuivis à l'égard de la lecture et l'écriture passant d'un pourcentage de réussite à un autre. (concrètement on estime qu'après le SIMCE, 60% des élèves devront réussir les mêmes contenus dans la prochaine évaluation)

ensemble pour le travail en concertation". En effet, le projet éducatif de l'école ne prévoit qu'une réunion d'une heure toutes les semaines pour les professeurs d'un même niveau d'enseignement.

En ce qui concerne la relation entre les enseignants et les résultats obtenus par les élèves, l'une des enseignantes parle sur la responsabilité partagée par rapport à ceux-ci.

Son deficiencias, se supone que ahí hubieron temas o objetivos, de maneras o de contenidos que no se trataron, no se fortaleció, a lo mejor se fortaleció tal ámbito de la asignatura en desmedro de las otras... Claro, pero también aparte de haber responsabilidad de él, hay responsabilidad del colegio, en que nosotros como profesores del área podríamos en nuestras asignaturas haber fortalecido esto, por ejemplo en matemáticas, en química o física se podría haber trabajado de alguna manera el Simce. La manera de hacer las pruebas, digamos que todos los logros y fracasos dentro del establecimientos los vemos como colegio...(Enseñante non concernée)

L'enseignante non-concernée (cadre ci-dessus) présente d'autres éléments en relation plutôt au contexte des finalités de l'école, qui montre une certaine tendance de l'école par rapport aux enseignants et la justification qu'ils font des résultats obtenus par les élèves.

Yo creo que hay dos partes importantes, una es desarrollar al alumno como persona íntegra, moral, intelectual, psicológicamente ser responsable, ser honesto, se enfatiza harto la parte valórica. Segundo, que ese no se si efectivamente se cumple, preparar al alumno para la educación superior, que no necesariamente puede ser una universidad, puede ser un instituto superior, una cosa técnica cualquiera..(Enseñante non concernée)

Los papás felices que los chiquillos saquen una profesión, pero ellos no lo ven tan así por que como su papá trabajó y ha podido mantenerlos bien, no es como una obligación que podría tomarse en otras realidades... ...primero formar al individuo como persona, un ser íntegro y prepararlo para su vida posterior, que puede ser la educación superior o la vida laboral, es lo que le llaman educación para la vida...(Enseñante non concernée)

Une des justifications par les enseignants des résultats obtenus par les élèves peut être liée aux finalités poursuivies par l'école. Autrement dit, les finalités poursuivies par l'école peuvent orienter la relation aux résultats et la confrontation à cette évaluation. Ainsi une concentration sur une éducation aux valeurs peut orienter un type de relation spécifique aux résultats.

Dans le contexte des justifications, nous pouvons mentionner également l'hypothèse formulée par l'enseignante non-concernée, relative à la faible motivation des élèves à poursuivre une carrière universitaire, à cause d'une certaine reproduction des coutumes familiales ou d'une certaine répétition des styles des parents.

Elle met aussi l'accent sur la faible capacité des enseignants de réfléchir sur leurs travail en reproduisant sans cesse leurs méthodes et leurs pratiques, et sur la responsabilité des enseignants dans la motivation des élèves.

Yo creo que en general y es una crítica al cuerpo docente, los profesores son poco reflexivos, poco analíticos y poco críticos, como que salen de la universidad y se dedican a repetir una y otra vez, sin querer innovar, como que no se cuestionan mucho, mientras esté dentro de los márgenes establecidos por la, que se yo, por la dirección... ...por que, que los chiquillos no estén motivados es producto también del profesor, a mí lo que me preocupa es que, si los profesores efectivamente quieren mejorar la calidad de la educación, yo creo que sí, en teoría como ideal sí, pero en la práctica yo no sé si eso se aplique o sea posible..(Enseñante non concernée)

Nous pouvons constater la tendance à une formation morale (socio-affective) des élèves dans l'école. Nous trouvons aussi cette tendance dans les déclarations faites par la directrice de l'école (cadre ci-dessous). Cette tendance contraste avec la supervision et le contrôle appliqué par la direction à l'égard du planning des enseignants pour la préparation à l'évaluation du SIMCE, déjà mentionnés dans ce travail.

...pero a veces cuando hemos tenido un alto porcentaje, dentro de la normalidad, estamos super contentos, pero cuando estamos un poquito bajo, nos sentimos mal y eso es lo que cuesta retomar esa parte, por que el profesor me dice: sí, pero fíjese que nosotros hemos hecho esto y esto por orden, no hay mucha participación del apoderado en esto, como que se desliga la casa de esto y nos deja a los profesores hacer estas cosas, pero bueno nos corresponde en un cien por ciento, pero también le correspondería a los apoderados, pero nos sentimos un poquito tristes, no por eso vamos a dejar de estar. Tratamos de seguir y de hacer lo mejor que podamos con nuestros alumnos...(Directrice)

Se lleva toda esta parte a la reunión de subcentros de padres, se conversa con ellos cuando hemos sacado buenos resultados les hablamos, cuando hemos sacado resultados malos, tenemos que decirlo aunque no nos guste mucho, pero ahí le pedimos la participación de ellos también...(Directrice)

...el colegio tal vez no es una élite, pero si es algo muy diferente al resto de los establecimientos, o sea aquel niño que llega con un 4,1 o 4,5 (sur 7) que no puedo sacar mejor por su rendimiento, bueno nosotros también los aceptamos con esas características, yo no elijo a mis alumno, y eso es positivo...

...a mí incluso en el consejo de profesores salió eso, querían echarlos al tiro, le dije momento profesor, no lo vamos echar al tiro, paciencia por favor y ellos lo saben, usted les puede hasta preguntar, entonces han sido dos o tres casos que han transgredido la ley y hemos hecho eso mismo...(Directrice)

...aquí imperan otras cosas también muy valiosas para nuestros alumnos, como son los principios y valores, la formación moral de las personas de mis alumnos, entonces eso también, no tan solo la parte intelectual que también es muy importante para encontrar una buena vida en el futuro, tener un buen trabajo y todo y también la parte moral nunca nosotros la hemos dejado de lado...

... por que tu no vas a comparar lo que nosotros como colegio de financiamiento compartido cobramos 20500 que es una use (unité subvention scolaire) y un poquito más, entonces es diferente a un colegio privado, que a ti te entrega el todo por todo, en cuanto a la parte intelectual y educacional, entonces nosotros no les entregamos, pero tratamos de hacer lo mejor que se pueda con nuestros alumnos y tratamos de integrarlos, por que muchas veces nuestros alumnos no le calza el logro que ellos pensaban, me refiero a los aspectos particulares, o bien son muy buenos y también se tienen que ir retrasando por que generalmente ellos acuden acá realmente por problemas de recursos...(Directrice)

...a mí lo que más me interesa que los alumnos vengan y que ellos sepan enfrentar la vida y portarse bien, sean "cabros" buenos, no me interesa mucho tal vez, la parte intelectual, me interesa como te dije recién, pero si no hay un alcance mejor que podamos hacer lo que podamos por ellos...(Directrice)

Dans ces déclarations, la directrice accentue l'option relative à la formation morale des élèves. D'une part, elle dit ne pas disposer des moyens nécessaires pour faire autre chose de ce qu'elle fait et, d'autre part, elle dit que les élèves de haut rendement qui viennent à son école verront leur rythme retardé, à cause de problèmes économiques.

Dans les interventions de la directrice, nous pouvons observer que sa perception des possibilités de réussite des élèves est liée à une question économique. Elle fait une comparaison entre les écoles privées et son école en relation aux frais de scolarité des élèves. Elle considère que les écoles privées peuvent se concentrer davantage sur le travail intellectuel car les élèves payent beaucoup plus que ses élèves. Dans ce contexte, l'école « fait de son mieux en fonction des élèves qu'elle a ».

Ces éléments pratiques et déclaratifs peuvent être comparés avec les éléments plus théoriques du projet éducatif. C'est le projet éducatif qui définit les objectifs et la mission de l'école (ce sont les objectifs officiellement déclarés).

Filosofía : “ Hacer mejor de lo que son , a sus alumnos .” (Extraits du projet éducatif, PE)

OBJETIVO EDUCACIONAL : “ Desempeñarse en su vida, como persona responsable, provista de buenos hábitos, actitudes, principios, valores cumpliendo con sus derechos y deberes propios de nuestra cultura como son : El amor a la Patria, el amor a sus Padres, Familias, el respeto por la dignidad del hombre, los valores de una sociedad cristiana, digna y tolerante y el aprecio y cuidado del medio que nos rodea.”

OBJETIVO INSTITUCIONAL: “ Capacitar a nuestros alumnos en el ámbito comprendido en las distintas modalidades de enseñanza que imparte nuestro Instituto; ofreciendo alternativas educacionales que obedezcan a diversos intereses y aptitudes y lograr que al egresar, nuestros alumnos alcancen los aprendizajes fundamentales que faciliten la continuación de sus estudios superiores y/o su incorporación al mundo del trabajo y hacer de él una persona mejor de lo que es, transmitiendo a sus semejantes su educación y cultura en forma permanente”

MISION: “ Crear condiciones de aprendizaje y un ambiente educativo adecuado, para que nuestros alumnos puedan optar a tener éxito en su vida escolar, y que los docentes puedan también elevar su condición de educadores”.

Formar personas que les permita enfrentar con responsabilidad y seguridad los factores positivos-negativos del medio que les rodea y así insertarse a una sociedad moderna en permanente cambio.

La Escuela A tiene como Objetivo General el de proporcionar, a sus alumnos una cultura básica, ambiente adecuado e instancias múltiples que le permita desarrollarse en forma integral y armónica en su desarrollo biopsicológico, moral y espiritual y de esta manera dar una formación que le permita comprender el mundo actual e integrarse constructivamente a él.

Curriculum:

Otorgar una educación moderna, acorde con el desarrollo científico-tecnológico y Psico-Pedagógico en concordancia con los objetivos básicos señalados en los planes y programas de estudios vigentes.

Educandos:

Contribuir a formar en sus alumnos:

Principios, Valores, Aptitudes y hábitos, cuyos fines son “Hacer de ellos mejor de lo que son”

A partir des éléments déclarés dans le projet éducatif de l'école, il est possible de dégager la tendance dans l'école à donner priorité aux aspects socio-affectifs (éducation aux valeurs). Bien que le projet accentue l'éducation moderne fondée sur le développement technique et scientifique, en ce qui concerne le travail chez les élèves, l'école vise les acquis des compétences qui peuvent être liées aux comportements de caractère socio-affectif.

A partir des données recueillies par le questionnaire et les données obtenues à partir de l'analyse de documents, nous nous interrogeons sur les actions dans l'école liées aux résultats obtenus par ses élèves.

L'école a obtenu de bons résultats au SIMCE, mais pouvons-nous dire qu'une régulation interne aurait permis ceci ?

Nous ne pouvons pas établir de lien entre les résultats obtenus par l'école et une méthode de régulation interne dans l'établissement. En effet, nous constatons que les objectifs non acquis

sont exclusivement une préoccupation des enseignants concernés et ne sont pas assumés par l'ensemble des acteurs.

Dès que la confrontation à l'évaluation du SIMCE est terminée et que les enseignants ont accès aux résultats des élèves, même si les enseignants ont assumé ce défi, la justification des résultats obtenus est fréquemment associée à des autres éléments que le travail exclusif des enseignants. On parle de l'évaluation des parents, des différences entre les groupes de classes, du problème de ressources, etc. Mais on ne parle pas de la responsabilité de l'enseignant, sauf la mention faite par la directrice lorsqu'elle souligne la responsabilité des parents ou les problèmes des élèves.

En relation au travail des enseignants, celui-ci reste un travail individuel et, peut-être les bons résultats dans le SIMCE ont-ils été le fruit de ce travail et non d'une politique ou des stratégies élaborées en équipes. En effet les enseignants utilisent différentes stratégies pour préparer leurs élèves à cette confrontation. Celles-ci répondent à l'initiative des enseignants étant utilisées exclusivement dans les périodes de préparation.

La supervision directe de la directrice laisse l'initiative aux enseignants dans le travail en classes. Il nous semble que le contrôle se réalise en fonction des résultats et que dans le processus, l'intervention de la directrice se limite aux aspects plus administratifs et comportementaux des élèves, plutôt qu'aux aspects académiques.

En effet, dans cet esprit, nous avons vécu l'expérience d'une action entamée par la directrice quand elle nous montrait son école. En passant à l'extérieur d'une salle de classe, l'enseignante ayant laissé la porte ouverte, la directrice a vu un papier jeté par terre à côté d'un élève. La directrice (de l'extérieur de la salle de classes), s'adressant à l'élève à voix haute, lui a fait entendre l'importance de maintenir une classe propre ; cette situation a perturbé le déroulement du cours car tous les élèves se sont retournés vers la directrice. Ayant fini de parler à l'élève, la directrice est partie. Tout au long de son intervention, la directrice n'a pas parlé avec l'enseignante.

Cette anecdote démontre la capacité d'intervention de la directrice en tant que superviseur direct.

En ce qui concerne les actions mises en pratique suite à la confrontation à l'évaluation du SIMCE, nous constatons que les déclarations faites par les enseignants interviewés sont proches des résultats partiels obtenus par une analyse factorielle appliquée aux données recueillies de la question 13 du questionnaire.

Nous observons des résultats dans le tableau 4, qu'une série de sous-groupes émerge de la matrice de participation des items aux facteurs obtenues de l'analyse (tableau 3).

Tableau 3 : Variance expliquée de l'analyse factorielle appliquée sur les actions qui suivent le SIMCE dans l'école A (question 13 du premier questionnaire)

Facteurs	Valeurs propres	% de Variance expliquée	Variance cumulée
1	7.595	39.973	39.973
2	3.816	20.084	60.057
3	2.358	12.412	72.469

Tableau 4 : Participation des variables associées aux actions qui suivent le SIMCE aux facteurs dégagés (tableau 3) dans l'école A

	Facteurs				
	1	2	3	4	5
13a responsabilité résultats	.222	-.687	-.186	.503	.165
13b définitions priorités	-6.505E-02	.962	1.201E-02	1.444E-02	-5.168E-02
13c développement stratégiques ext.	.714	-.102	.530	-.346	-9.097E-02
13d justifi par le milieu	.468	.156	.281	.555	-.527
13e élaboration des stratégies en équipe	.676	-.264	-.373	.402	-7.495E-02
13f résultats capacités élèves	-.714	.102	-.530	.346	9.097E-02
13g l'école la même avant, durant et après	-.870	2.108E-02	-.213	.156	-.109
13h adéquation objectifs	.208	.869	-.141	.154	.353
13i révision objectifs	.697	9.177E-02	8.786E-02	.638	-4.055E-02
13j confrontation objectifs	.847	.391	2.548E-02	.299	-3.559E-02
13k présent parents poli et object.	.289	-.847	-.253	.128	.229
13l usage ressources externes	.870	-2.108E-02	.213	-.156	.109
13m incorporation direct évaluation	.574	.152	-.260	-.133	-.552
13n regroupement par disciplines affectée	.817	-7.623E-02	-.436	-.346	3.899E-03
13n peu d'actions	-.474	-.224	.762	.295	7.225E-02
13o un résultats en plus	-.817	7.623E-02	.436	.346	-3.899E-03
13p actions associées aux cadres et direction	.694	1.692E-02	-.168	.171	.190
13q évaluation processus internes	.581	.599	.195	.109	.453
13r présentation aux parents que les résultats	.542	-.475	.515	-8.072E-02	.120

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Des valeurs du premier facteur ressortent avec évidence deux groupes, d'une part les valeurs négatives et d'autre part les valeurs positives.

Les valeurs négatives se réfèrent d'une part à l'indifférence des enseignants face à l'évaluation et aux résultats obtenus, et d'autre part, à la relation entre la capacité des élèves et les résultats.

Dans les autres valeurs, nous observons que le facteur contient des items associés à la confrontation aux objectifs ainsi qu'à l'utilisation de stratégies externes d'amélioration. Cependant, les trois items les plus importants en termes de valeurs positives sont associés au travail par discipline, à la confrontation aux objectifs et à l'usage de ressources externes.

Dans ce contexte, nous pouvons dire (hypothétiquement étant donné le faible nombre de sujets considérés dans l'analyse factorielle), que les actions qui suivent la confrontation aux résultats du SIMCE sont liées quasiment aux enseignants concernés. Autrement dit, les actions d'amélioration relèvent de la responsabilité des enseignants concernés.

Notre interprétation des résultats, est tout à fait compatible avec le développement de ce travail, mais elle ne suffit pas pour répondre à la question de l'existence de processus de régulation à l'intérieur de l'école.

Cependant, même si les enseignants déclarent travailler ensemble, dans la pratique, ce travail est réduit et, la plupart du temps, les enseignants se voient confrontés individuellement à leurs travaux.

Cette façon de travailler motive peut-être les enseignants à la confrontation au SIMCE et explique ainsi, que les changements produits par les méthodes de travail dans la perspective de l'obtention de bons résultats soient temporels, limités à l'année de l'application de l'évaluation.

1.7 En guise de synthèse

De la monographie présentée, nous pouvons souligner quelques idées centrales, à partir de l'analyse des données.

Nous avons pu observer une tension entre une perception conflictuelle du SIMCE et une perception par les enseignants du défi lié à la confrontation à cette évaluation.

Nous parlons plutôt de tension, car les enseignants déclarent une opposition au SIMCE fondée sur deux critiques majeures : l'impossibilité de l'application d'une même évaluation pour tous et le lien à un éventuel rapport entre le SIMCE avec une évaluation dont les enseignants sont l'objet. Mais complétant cette vision, les enseignants déclarent aussi considérer cette évaluation comme un défi professionnel.

Ce résultat relatif aux entretiens est corroboré par le résultat de l'analyse factorielle. Cette application nous permet de confirmer cette tension entre conflictuel et défi, car le premier facteur est un facteur composite des variables associées à la rubrique conflictuelle et la rubrique créatrice où la variable défi contribue de manière significative.

Une autre idée souligne une divergence entre ce que les enseignants déclarent et ce que les enseignants font par rapport à la préparation des élèves à la confrontation au SIMCE.

Les enseignants sont unanimes pour déclarer la manque de préparation des élèves pour cette confrontation. Cependant, dans la pratique, tous les enseignants préparent leurs élèves d'une ou l'autre manière à cette confrontation, à travers un travail individuel limité dans le temps (le temps de la confrontation au SIMCE).

Les actions qui découlent de cette confrontation ne se présentent pas comme des stratégies d'équipes et répondent plutôt à quelques actions des enseignants concernés. Dans ce contexte-là, nous n'avons pas pu observer quelques actions de régulation liées à cette évaluation du SIMCE.

Par rapport aux possibilités de succès des élèves, la directrice souligne le fait que, les bons élèves provenant des écoles privées voient diminuer leur avancement et leur performance, dans son école, et d'autre part, les enseignants pensent qu'en fonction du rendement des élèves, ils font ce qu'ils peuvent.

2. Le cas de l'école B

Un commentaire nous paraît nécessaire avant d'entamer la présentation du deuxième cas. Celui-ci est en rapport avec les différences entre les écoles.

Dans notre première monographie, nous avons pu observer une grande variabilité dans les déclarations des acteurs par rapport à leurs pratiques et cela nous a permis d'établir une série de relations et de commentaires. Par contre, ceci ne sera pas le cas pour la deuxième école, car nous pourrons observer que les déclarations des enseignants sont plus homogènes.

2.1. La localisation et le bâtiment

Cette école se situe dans une petite ville de la province de Cachapoal au Chili. Cette ville compte environ 15.000 habitants.

Une grande partie de la population de cette ville travaille dans l'agriculture, spécialement les exportations des fruits et l'industrie alimentaire. Les revenus moyens des habitants de cette ville sont comparativement plus bas que ceux des habitants de la capitale de la province.

Cette école réservée aux filles est située près du centre ville à côté d'une école de garçons dépendante aussi d'un ordre religieux près d'une école municipale.

Le bâtiment de l'école date des années 60, du temps où l'ordre religieux qui l'a fondée est arrivé dans cette petite ville.

Dans un vaste terrain, nous pouvons observer plusieurs bâtiments de l'école. La rue de l'école est une avenue à double sens séparée par une voie destinée au parking des voitures. Cette avenue est séparée de l'école par un grand trottoir. Le bâtiment principal de l'école est séparé de la porte d'entrée par des jardins et des arbres, sur une distance de 50 mètres.

La porte extérieure est toujours ouverte, sauf au moment de la récréation des filles. Ce bâtiment principal comporte deux niveaux et abrite les classes, les bureaux des secrétaires, les salles d'attente et la salle des professeurs.

Une grande porte en fer, placée juste au milieu du bâtiment, définit l'entrée de l'école. Immédiatement après cette porte, un grand couloir traverse le bâtiment vers une cour de récréation à ciel ouvert. Du côté droit du couloir après la porte d'entrée, on observe un petit bureau de réception pour les visiteurs, pour les parents et pour les élèves. C'est ici qu'on se renseigne sur les activités de l'école, les inscriptions, les prises de rendez-vous avec les enseignants ou la direction, etc. C'est dans ce bureau que les élèves doivent s'inscrire pour une sortie exceptionnelle de l'école.

Le premier étage du bâtiment est divisé par un couloir où se trouve le bureau de réception, du côté droit, nous trouvons une salle d'attente, avec un fauteuil et des bouquets de fleurs; en traversant cette salle, on trouve la salle de professeurs (d'environ 60 mètres carrés), le bureau de la directrice et le bureau de la responsable de l'unité technique et pédagogique. Du côté gauche du couloir de l'entrée, nous trouvons d'autres bureaux ainsi que les escaliers pour l'étage et les salles de classes.

L'internat abritant environ 20 filles des secteurs ruraux de la localité se trouve dans un autre bâtiment, éloigné d'au moins 100 mètres du bâtiment principal.

Le terrain de l'école comprend un grand espace pour la récréation des élèves (terrain de basket et jardins).

Après avoir traversé le bâtiment principal de l'école, nous nous trouvons face à une cour intérieure qui sépare ce bâtiment d'un autre abritant le réfectoire, d'autres classes, ainsi que le logement des religieuses.

Cette école dispose d'un gymnase pour les cours d'éducation physique et de sports et près de ce gymnase d'une grande chapelle.

2.2. De la société fondatrice de l'école

La société fondatrice de cette école est un ordre religieux dont le but principal est le développement de la foi et l'éducation. Cet ordre est arrivé dans cette ville avec l'objectif de créer une alternative éducative pour les filles des communautés rurales, à cette époque, l'accès à l'éducation pour les filles était très limité.

Dans ce contexte, les religieuses se sont installées dans ce bâtiment de ce milieu rural et ont ouvert leur porte aux filles de cette petite ville. Dans un premier temps, le public visé par les sœurs étaient les filles les plus pauvres de la communauté, ce qui motiva la construction d'un internat pour les loger.

Petit à petit, l'école a modifié son fonctionnement et est devenue une école de financement partagé, situation qui évidemment affecte le public visé par le projet (les filles les plus pauvres du secteur). Même si le projet éducatif demeure, le type des élèves a changé, car les élèves doivent payer des frais qu'elles ne payaient pas auparavant.

La direction de l'école est formée de deux sœurs, une des sœurs est la directrice et l'autre est la responsable de l'administration de l'établissement. Chaque fois que la directrice doit s'absenter, une autre sœur de l'ordre la remplace (différente à la sœur responsable de l'administration).

2.3. Le public de l'école

L'école B est une école réservée aux filles qui compte 826 élèves du niveau maternel jusqu'au niveau secondaire, réparties en 20 classes. Ces élèves proviennent de milieux sociaux moyens et inférieurs.

En 1999, les enseignants avec la directrice de l'école ont voulu créer une classe exclusivement réservée aux élèves des secteurs ruraux de la localité ; ils ont été motivés par le grand nombre des filles de milieux ruraux qui venaient tenter leur chance dans l'école (il fallait passer une épreuve de sélection). Environ 20 filles formèrent cette classe.

Les frais de scolarité, lors de notre visite, étaient d'environ 250 euros. Ce montant est augmenté chaque fois qu'il faut faire un voyage d'étude, une visite au musée, etc.

L'école compte 33 enseignants, d'une moyenne d'âge de 46 ans. Les deux tiers des enseignants ont été élèves ou parents d'élèves de l'école, autrement dit, ils connaissent l'école depuis longtemps.

En ce qui concerne le sexe des enseignants dans cette école, les proportions répondent au pourcentage national, c'est-à-dire 25 % d'hommes et 75 % de femmes.

La moyenne d'ancienneté des enseignants dans l'école est de 13 ans, avec un minimum d'un an et un maximum de trente ans.

2.4. La signification donnée au SIMCE : du point de repère aux objectifs institutionnels

Les acteurs interviewés reconnaissent dans le SIMCE une évaluation extérieure qui affectent les établissements éducatifs du pays. Cette évaluation est considérée, par eux, comme un point de repère pour le travail des contenus et des objectifs de l'école.

2.4.1. Le point de repère

Nous parlons de point de repère car tous les enseignants concernés ont déclaré que cette évaluation présente le caractère d'un instrument de mesure qui sert de paramètre pour le travail des contenus et des objectifs du programme d'enseignement appliqués dans l'école.

El Simce, para nosotros es como fundamental trabajar, no . Nunca ha sido la meta trabajar en base al Simce, pero todos estamos conscientes, al igual que yo, que el Simce es un sistema de medición externo, pero que más allá de que va a incidir directamente en el aprendizaje o la metodología que nosotros utilicemos acá, para mí nunca ha sido así como relevante o primordial para, yo creo que es más la idea, es un parámetro por el cual se puede ver que lo que mide, en qué nosotros podríamos estar siendo afectados o no...(Enseñante concernée 1)

Yo lo considero un buen instrumento de medición, para un nivel general, la información que llega al respecto nos permite tener algunos parámetros bastante claros...(Enseñante concernée 2)

...la intención de cada medición es ver como están en determinados momentos y que eso es muy conveniente para todos, para hacer la proyección hacia el término de su enseñanza media y posteriormente también para que ellas se definan en el entorno nacional como está, en ese sentido sí...(Enseñante concernée 2)

pero si nos interesa saber, analizar en donde fallamos más para poder tener nuevas estrategias...(Enseñante non concernée).

...un sistema de medición que te permite tener un punto de referencia con el cual confrontar la situación interna, el nivel de los aprendizajes de los alumnos y mejorando situaciones a medida que se pueda, pero recalcaría que es un sistema de evaluación y no una meta, que nos marca y dirige el camino, sino un instrumento con el cual nos apoyamos para seguir nuestra tarea educacional...(Directrice)

Nous constatons d'une part que les enseignants interviewés perçoivent le SIMCE comme un point de repère pour leur travail. Mais ils disent ne pas de travailler exclusivement pour l'obtention de bons résultats dans cette évaluation.

Ce rejet est lié au sentiment de négliger les objectifs d'apprentissage des élèves liés au projet éducatif de l'école, par une sorte de concentration exclusive sur les méthodes et les techniques utilisées dans le SIMCE.

A mí el Simce nunca me ha preocupado tanto, para decir, yo voy a trabajar para que mis alumnas salgan bien en el Simce, yo trabajo para que mis alumnas aprendan y de ahí que a mis alumnas les vaya bien, por que aprendieron lo que yo les enseñé mucho mejor...(Enseignante non concernée)

Para mí esa es mi meta trabajar para que las alumnas aprendan, no trabajar por dar una prueba por que están siempre sometidas a distintas evaluaciones y de repente nosotros vemos que nuestras evaluaciones son mucho más difíciles para ellas que las mismas que se realizan en el Simce...(Enseignante non concernée)

...yo creo que lo tomamos igual que la prueba de aptitud⁹⁷, o sea es un instrumento de evaluación externo que va llegar en un momento dado y que tenemos que tener conciencia que va a llegar en un momento, pero aquí se aplica también serfides que se aplica cuando corresponde o cuando se aplica el SIMCE, para ver esta cosa de acuerdo a sus habilidades, para que lado van más o menos proyectándose...(Enseignante concernée 1)

...sin duda yo estoy bastante convencida que el profesor aquí, mejor o peor seremos, pero hay una honradez profesional o sea lo que se quiere es que la alumna logre su aprendizaje, estoy convencida que aunque no hubiera Simce trabajarían igual, eso es como que lo que más grafica...(Directrice)

Nous pouvons retirer deux idées de cette partie : d'une part le SIMCE est perçu par les acteurs comme un point de repère, ceci restant lié aux buts poursuivis par l'organisation; d'autre part l'apprentissage des élèves est la priorité dans l'établissement. Dans ce contexte, le SIMCE joue un rôle important, celui de diagnostiquer les élèves par rapport aux possibilités futures de réalisation des objectifs.

Nous pouvons confronter ces conclusions aux résultats obtenus lors de l'application d'une analyse factorielle⁹⁸ sur la question 12 du premier questionnaire (perception du SIMCE) et ainsi compléter les idées précédentes.

Tableau 5 : Variance expliquée dans l'analyse factorielle appliquée sur la perception du SIMCE par les enseignants de l'école B (question 12 du premier questionnaire)

Facteur	valeur propre initiale	% de la variance expliquée	% de la variance cumulée
Première facteur	5.025	26.447	26.447
Deuxième facteur	3.303	17.386	43.834
Troisième facteur	1.941	10.214	54.048
Quatrième facteur	1.482	7.801	61.849

De la variance expliquée, nous soulignons l'importance des deux premiers facteurs, qui expliquent 44% de la variance totale.

A partir de ces résultats, nous concentrerons notre attention sur les deux premières composantes de manière à dégager les relations entre les items de la question 12 et les composantes de l'analyse factorielle.

⁹⁷ Cette épreuve est un requis pour s'incorporer à l'université.

⁹⁸ Il faut souligner le faible nombre d'unités d'observation dans cette analyse. Son utilisation est donc limitée, mais nous restons attentif aux conclusions.

Tableau 6 : Participation des variables associées à la perception du SIMCE par les enseignants de l'école B aux facteurs dégagés (tableau 5)

	Facteurs	
	1	2
12a une épreuve plus	-.208	-7.302E-02
12b faits anecdotiques	.449	9.963E-02
12c instance de formation	.385	.655
12d pression extérieure	.685	-.111
12e opportunité développement	-.421	.188
12f mécontentement	.763	-6.113E-02
12g évaluation stratégiques	.337	.782
12h correction travail ind. collectif	.185	.830
12i contrôle extérieure	.575	.111
12j évaluation travail interne	.560	.469
12k obstacle travail	.695	-.389
12l pas relation objectifs	.523	.115
12m difficultés	.719	-.134
12n défis	-.763	.258
12ñ conflit	.471	-.395
12o développement dis. professionnelle.	8.347E-02	.380
12p pour autres plus importante	2.593E-02	-6.973E-02
12q travail en équipe	5.507E-02	.782
12r danger	.723	-.331

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Nous pouvons relever que toutes les variables participant au premier facteur, sont liées à la rubrique "perception conflictuelle" (page 68) sauf l'une qui parle de l'évaluation interne du travail des enseignants.

A partir de ces résultats, il est possible de conclure (dans un contexte exploratoire) que, pour les enseignants de l'école B, le SIMCE est perçu comme source de problèmes et de mécontentements dans l'organisation⁹⁹.

Les variables associées au deuxième facteur sont toutes liées à la rubrique "perception créatrice", et elles accentuent le travail en équipe ainsi que l'évaluation au sein de l'organisation.

Nous pouvons donc conclure que la perception conflictuelle qui explique 26% de la variance peut se situer dans le contexte d'une vision critique du SIMCE.

Cependant, la deuxième rubrique qui explique 17% de la variance se situe dans le contexte du point de repère dont parlent les enseignants de l'école.

Ces enseignants ont eu déjà une expérience d'évaluation extérieure à l'établissement. Une expérience canalisée et engagée par eux-mêmes.

Cette expérience des évaluations externes donne aux enseignants une autre vision plus souple et plus naturelle. Alors, il est alors possible d'attendre que l'évaluation du SIMCE soit considérée comme un outil positif pour l'école.

⁹⁹ Dans l'interprétation de ce facteur, nous ne considérons pas l'item 12j, qui à notre avis n'est pas particulièrement significatif dans l'ensemble des autres variables.

Nous avons dit dans la partie théorique de notre travail, qu'une perception conflictuelle peut être aussi à la base d'actions créatrices dans les organisations. Autrement dit, en suivant Senge, la perception ne reste pas dans son caractère émotionnel, mais elle devient créatrice.

2.5. Des actions entreprises avant et après le SIMCE

Dans l'école B, nous observons que les actions de préparation au SIMCE existent et qu'elles sont argumentées par rapport à la familiarisation des élèves avec les types de questions ou le type de format utilisé pour les réponses.

Selon l'enseignante concernée (2), cette préparation est importante, car elle l'aide à prévoir un diagnostic des acquis réels des élèves par rapport aux contenus exigés, et à réguler le déroulement et la planification des cours en fonction du temps et des contenus non acquis par ses élèves.

...la preparación que hemos tenido con las niñas es recopilar solamente un cuadernillo que llegó con 12 problemas, entonces hicimos un taller...

...yo se los presenté como taller pero con trabajo personal, para que el niño entienda la forma un poco como se está presentando. No he hecho trabajo más profundo todavía...(Enseignante concernée 2)

Con esos resultados ahora, bueno, como objeto de motivación que significó para ellas el haber enfrentado el Simce y para que ellas visualicen que todavía no hemos visto, la necesidad que una misma información permite resolver distintos ámbitos de problemas, entonces lo que voy a hacer ahora es revisar, trabajar los contenidos que todavía no se ha logrado ver y que me corresponde por candelarización y posteriormente volver a realizar este taller y en ese instante ya considero que es una preparación suficiente...(Enseignante concernée 2)

...o sea la intención es que las alumnas están preparadas para enfrentar cualquier tipo de medición cuando corresponda, por que para eso nos preparamos para que estén adecuadamente...(Enseignante concernée 2)

Des déclarations de l'enseignante, nous observons que la préparation à l'évaluation du SIMCE commence avec la réception du cahier de présentation de cette évaluation, en s'appliquant dans ses classes à la manière d'un pré-test et d'un post-test. Ce cahier est envoyé par l'Etat.

Voici quelques objectifs poursuivis par l'enseignante :

- L'enseignante applique un essai d'évaluation dans ses classes de manière à mettre ses élèves en situation : il s'agit de faire expérimenter aux élèves ce type d'évaluation.

-L'enseignante a un objectif plus didactique, car elle cherche à montrer aux élèves qu'il y a différentes manières de résoudre un problème.

-Le résultat de ce pré-test permet, à l'enseignante, d'établir un état des lieux des acquis des élèves par rapport aux objectifs de l'épreuve et du programme d'enseignement. Puis, à travers la correction de ce test, l'enseignante prépare la confrontation à l'évaluation du SIMCE.

-La préparation à ce type d'évaluation se place dans le contexte des objectifs de l'école car, pour l'école, les élèves doivent être préparés à se confronter à toutes les épreuves¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Au Chili, les élèves doivent se soumettre au moins à deux grands types d'évaluations. Le SIMCE, que nous avons davantage traité dans notre travail et une autre évaluation à la fin du secondaire pour obtenir une place dans les universités. Cette épreuve est centrée sur les aptitudes des élèves pour l'éducation supérieure.

No, sinceramente, sería lícito que alguien de los subsectores que se mide quisiera implementar, por ejemplo, el sistema de preguntas, porque de hecho se ha dado, eso lo sabemos a todos los niveles, que a veces el alumno no es que no sepa lo que se le está preguntando sino que no está acostumbrado a ciertos ítemes y es bueno también que se agilice en el modo de responder, es decir, no como un adiestramiento, me entiendes? Sino para evitar que haya factores que medien al reflejar la realidad que existe en el alumno, la alumna concreta debido a eso, que el instrumento no lo conoce, de hecho el Simce proporciona material previamente, todos son de este tipo, de esto otro, se requiere tal cosa, que el alumno maneja tales capacidades. En ese sentido está dentro del trabajo...(Directrice)

La directrice de l'école est de la même opinion que l'enseignante, par rapport à la possibilité de mettre les élèves en situation d'évaluation (du SIMCE), de manière à éviter les non-réponses des élèves à cause de la méconnaissance des instruments employés. Ceci dans l'intention d'assurer un état des lieux réel et non vicié à cause des instruments.

Nous observons chez la directrice un questionnement sur la préparation à cette évaluation. Elle limite le bien-fondé d'une préparation à l'adéquation de la pratique des élèves au type de réponses de l'évaluation. Autrement dit, nous pourrions supposer que pour la directrice un autre but de la préparation est "moralement" illégitime.

En relation aux déclarations des enseignants par rapport à la focalisation sur les objectifs institutionnels, nous pourrions penser qu'une concentration, par exemple, sur les objectifs particuliers de cette évaluation du SIMCE serait aussi illégitime.

Mais nous observons ici un paradoxe, car les objectifs de cette évaluation comprennent les objectifs minimaux du programme d'enseignement. Pourtant, ils font partie des objectifs de l'école. Alors ils doivent être quand même préparés. Peut être, la légitimité de la préparation réside dans les buts finaux poursuivis : un bon résultat dans le SIMCE, une réalisation des objectifs, etc.

...usamos mucho en nuestras mismas actividades y en nuestras mismas guías de trabajo, estamos siempre utilizando ese tipo de preguntas, entonces por eso consideramos que no habría para qué hacerlo en forma específica, o sea yo voy a hacer estas preguntas para que las niñas saquen mejor el Simce...(Enseignante non concernée)

Nous observons, à partir des déclarations de cette enseignante (cadre ci-dessus), que les types de questions employées par le SIMCE sont repris depuis longtemps dans ses habitudes. Une préparation à cette évaluation ne serait donc pas nécessaire.

2.6. De la confrontation aux résultats obtenus par les élèves

Dans la confrontation aux résultats des élèves, nous avons dégagé deux actions importantes. D'une part, une position plutôt consensuelle chez les enseignants rencontrés, par rapport à la perception du SIMCE comme un point de repère. Les résultats obtenus dans cette évaluation sont analysés à la lumière des objectifs et des contenus à acquérir par les élèves par rapport au programme préétabli. D'autre part, les enseignants prennent en charge la responsabilité des résultats obtenus par les élèves.

...a nivel general, se ven los resultados cada vez que se han aplicado, sean en básica o en media o en donde han respondido, pero una cosa así ver como estamos nosotros, ver en que estaríamos bien, umm!. Igual que la prueba aptitud miren están por sobre los 600 en tales áreas ah! Estoy bien o sea lo que se está haciendo está dentro de...

Se nos pregunta qué les parece como se concretiza, entonces estamos involucrados como proyecto educativo, todos estamos involucrados...

...depende de lo que yo les entregue lo que ellas sean capaces de desarrollar, es lo que finalmente van a tener ellas como metas de conductas de salida de aquí, pero yo estoy cumpliendo con lo que debo cumplir no más y hacer el mayor esfuerzo para que ellos logren al máximo...(Enseñante concernée 1)

Dans cet extrait d'entretien (cadre ci-dessus), l'une des enseignantes concernées, fait mention des résultats du SIMCE comme une manière d'observer où les enseignants en sont, pour savoir si ce qu'ils font répond à ce qu'ils doivent faire par rapport au programme.

Par rapport à la responsabilité des enseignants relativement aux résultats obtenus par les élèves, elle dit que, ce que les élèves font dépend de ce que les enseignants sont capables de leurs apporter. Nous voyons clairement la relation entre les acquis des élèves et les compétences des enseignants.

...ellos saben de que hay mediciones que se ven a principio de año, que este año hay Simce, los resultados de los Simces anteriores, siempre se explica bastante bien a nivel de colegio, a nivel de grupo de curso y otros grupos que están involucrados con mayor intención, entonces ellos mismos hacen algún planteamiento de que cosas sería bueno que hicieran, pero en general, tenemos que ayudar con nuestras distintas disciplinas, en su estudio, sus horas destinadas, sus hábitos de estudio en general, trate de que el ambiente de la casa sea favorable afectivamente es fundamental, es lo que ellos pueden hacer, pero la tarea propiamente tal es nuestra, nosotros estamos al frente de la parte formal...(Enseñante concernée 2)

...claro por supuesto, nosotros ya teníamos más o menos definido qué iba a pasar con ese grupo, pero es todo un sentir, que eso va a ocurrir por que conocemos a nuestras alumnas por que las llevamos juntas, entonces a esta percepción anterior que es corroborada...

donde están los ítems con mayor deficiencias, donde están nuestras fortalezas, nuestras debilidades y por que, que es lo que está pasando,...

al tomar conocimiento todos los profesores, los profesores humanistas, si vemos deficiencias en el planteamiento de problemas entonces una de las intenciones es que la resolución de problemas en todos los ámbitos sea una práctica normal y por ejemplo en el caso de la operatoria, el uso de racional en la práctica diaria, de química de física, etc., biología sea también una práctica normal y se utilicen porcentajes con la notación decimal, en forma permanente...

Claro por supuesto, hay un consejo del año que está destinado a, cuando llegan los resultados al análisis, además que se publica, se publica todo y se subraya nuestras deficiencias y nuestras fortalezas...(Enseñante concernée 2)

Dans la première partie de ces extraits d'entretiens (cadre ci-dessus), les enseignants répondent à la question de la relation entre les résultats obtenus et les parents des élèves. Dans ce contexte, l'enseignante présente le rapport existant entre les résultats obtenus et les possibilités d'inclure les parents dans le processus d'amélioration des résultats. Ce processus est plutôt lié à la création d'un environnement adéquat pour l'étude des élèves chez eux.

Elle souligne que les responsables de la partie formelle du processus sont les enseignants; ensuite, l'enseignante met les résultats du SIMCE en perspective de ce qu'elle attendait des élèves; autrement dit, elle utilise le SIMCE comme une sorte de confirmation des

compétences des élèves. Cela est possible, comme elle le mentionne, grâce à la connaissance que l'enseignante a des élèves.

Nous avons pu retirer un autre élément de cet entretien : la référence au travail concerté entre les enseignants. Nous pouvons observer qu'il existe une concertation des enseignants par rapport à certains des objectifs à atteindre, en transformant les pratiques en fonction d'un contenu à améliorer.

L'enseignante non-concernée (cadre ci-dessous) établit une relation entre les résultats obtenus par les élèves et une certaine évaluation aux enseignants par rapport à ce qu'ils font avec les élèves.

Nous avons rencontré également, dans les autres entretiens, cette notion de responsabilité vis-à-vis des enseignants en relation aux résultats obtenus par les élèves,

Elle fait aussi mention de la concertation des enseignants par rapport aux stratégies d'amélioration des résultats. Dans ce processus les enseignants souhaitent améliorer la réussite des élèves en relation aux contenus non-acquis, repérés par l'évaluation du SIMCE et assurer les acquis de ces contenus chez les futurs élèves qui seront évalués ultérieurement.

Las consecuencias estarían en nosotros, nosotros tendríamos que evaluarlos, por que si no hay buenos aprendizajes, no siempre es la alumna que tiene la culpa, por que está bien de repente en un curso hay un cinco por ciento de niñas que les cuesta aprender , ya la cosa digamos es el mínimo, si tenemos un 50 o un 60 por ciento, o sea me tengo que entrar a evaluar yo y que es lo que estoy haciendo, o sea yo estoy haciendo que en el fondo...(Enseignante non concernée)

Claro eso sí también hemos analizado después de los resultados Simce también, no es que lo dejemos así y que no nos interesa el Simce, no estamos diciendo eso, no trabajamos para el Simce, pero si nos interesa saber, analizar en donde fallamos más para poder tener nuevas estrategias...

Lo vemos en el consejo y después cada departamento va tomando, este año tenemos que superar esta parte, no dejar de lado lo que está bien y a la vez superar lo que está más deficitario, que siempre ha resultado ser la parte de lenguaje en la parte de redacción, entonces nosotros desde primero nos estamos preocupando, que las alumnas aprendan a redactar mejor, a escribir mejor, entonces, por que a lo mejor habíamos dejado de lado ese aspecto...

... o sea para llegar mejor, no a rendir de nuevo la prueba si no que nuestras alumnas si no estaban bien en esas, que por lo menos las otras...

Ahí los profesores que siguen tendrían que entrar a retomar este aspecto...(Enseignante non concernée)

La directrice (cadre ci-dessous), souligne la responsabilité partagée par rapport aux résultats obtenus par les élèves. En ce sens, elle présente différents éléments, qui d'une manière ou d'une autre, pense-t-elle, influencent les résultats obtenus par les élèves. Parmi eux, nous trouvons le climat organisationnel, le processus éducatif, etc. Elle souligne le fait, qu'un enseignant ne peut pas être le seul responsable de tout un processus qui se vit dans l'école.

La directrice parle¹⁰¹ du travail concerté des enseignants et remarque la spécificité de chaque niveau en relation à la totalité du processus. Autrement dit, elle souligne les différences et l'importance accordée à ces spécifications, mais elle insiste sur la responsabilité partagée entre les enseignants et l'organisation vis-à-vis des résultats des élèves.

¹⁰¹ Par rapport à la manière de construire les stratégies d'amélioration ou d'analyser les résultats obtenus.

A cet égard, nous pouvons observer dans le cadre ci-dessous un extrait du règlement interne qui définit les fonctions et les devoirs des enseignants.

Funciones y deberes del personal docente:

La labor de cada profesor no es una tarea aislada e individual, sino que ellos forman parte de un equipo de trabajo dirigido y animado por la Dirección y expresado en el Consejo General o específico de profesores.

Hacer llegar a la Directora, Jefe de U.T.P. y/o Profesor Jefe, cuando estos lo soliciten, la información acerca del funcionamiento de su asignatura (Règlement interne).

Dans un contexte officiel, comme le règlement interne de l'école, la tâche des enseignants se définit en fonction d'un travail en équipe.

En UTP, en el ámbito que corresponde de evaluación se trabaja en el departamento con los subsectores, o sea en general, con lo que hay, con lo que pasa, están todos involucrados, esa es la otra, de repente bueno al profesor de matemática de cuarto, oye mira que bueno o te pasaste de, no se entiende que es un proceso del colegio, por que hay muchas cosas que no son solo la parte académica, hay un contexto que favorece el aprendizaje y eso lo conformamos todos, el ambiente, el clima institucional, es decir, no es tanto como matemática y castellano y hasta luego, o si cae en ciencia comprensión del medio y la sociedad. Entonces hay algo general, eso si se va viendo por departamento eso que le atañe más directamente o sea los subsectores y se supone hay unos acuerdos departamentales, por ejemplo, por decirte, se notó incluso a nivel nacional lo de la comprensión de lectura, ese déficit, entonces vamos viendo que se puede hacer, bueno hay que mejorar la lectura, pero no es el que, a quién le toca el Simce este año, al octavo a ese hay que mejorarle la lectura, por que pobre que, no en conjunto, hagamos este un período que hay para poder leer en forma libre, entonces se implementa y vamos viendo que las niñas puedan resolver, por que esa carencia de comprensión lectora afecta todo, así se empieza, por ejemplo matemática, la resolución de problemas, lo mismo y lo puede detectar el Simce y a nivel interno se va a notar, cuando llegue oye mira a las chiquillas les cuesta esto, o esto otro a estamos de nuevo en la resolución de problemas, entonces vamos viendo como entre todos podemos ir dando soluciones a este déficit, este aspecto que está más bajo... (Directrice)

De Kinder a cuarto es un todo, cada cual con su especificidad, pero no es un, trabaja suelto por allá el Kinder, por eso de la matrícula o la ampliación de cursos, no más que nos rompa este ambiente, entonces nos está cada uno por su lado esta involucrado el Kinder esta relacionado con el nivel, con primero, con el segundo, de básica, de la media, la mayoría de las cosas las trabajamos juntos... (Directrice)

Les enseignants assument en partie la responsabilité par rapport aux résultats obtenus par les élèves, laissant aux parents une participation possible en relation à l'environnement à créer chez eux pour favoriser l'étude de leurs enfants. Les enseignants prennent en charge la responsabilité formelle de la formation des élèves.

Pour la directrice, il s'agit de comprendre les résultats comme une étape d'un processus dans lequel tous les enseignants sont impliqués, même en ce qui concerne les conditions telles que le climat organisationnel, le fonctionnement de l'établissement, etc.

La directrice de l'école fait mention du travail en équipe comme justification des résultats.

Nous avons pu observer qu'un certain mécanisme de régulation est mis en œuvre dans l'école par les enseignants. Les résultats sont traités en fonction des objectifs à atteindre, et lorsque ces objectifs ne sont pas acquis par les élèves, suite à cette évaluation du SIMCE, les enseignants reviennent à leur planification et à leurs stratégies pour remédier la situation.

2.7. La sélection des élèves et le recrutement des enseignants

Cette école présente les meilleurs résultats au niveau régional dans l'évaluation du SIMCE. Dans la recherche des caractéristiques des écoles qui puissent rendre compte de la manière dont celles-ci se confrontent au SIMCE et ainsi rendre compte des résultats obtenus, nous avons observé deux éléments. D'une part, il existe une procédure pour sélectionner les élèves qui postulent à l'école. Cette procédure est caractérisée par une épreuve (qui prend en compte les contenus des cours précédents), d'un entretien entre la directrice, l'élève et les parents des élèves et finalement par les résultats obtenus dans l'ancienne l'école. D'autre part, les élèves déjà inscrits devront obtenir une cote minimum à la fin de la période scolaire, pour pouvoir maintenir leur droit d'inscription à l'école.

Les élèves qui n'obtiennent pas les résultats minimaux requis doivent s'engager dans une période particulière de travail. D'une part, leur inscription devient provisoire et limitée à la réussite de cette période, et d'autre part, l'école attribue un tuteur à l'élève (un enseignant) qui accompagnera et guidera l'élève vers sa réussite.

Sin perjuicio de la promoción de la alumna, el Colegio CONDICIONARA a las alumnas que tengan en uno o más trimestres y/o al finalizar el año escolar:

- a) Promedio general inferior a 5.5.
- b) Promedio del Area Humanística-Científica inferior a 5.0
- c) Promedio en Religión inferior a 5.0
- d) Porcentaje de asistencia inferior al 90% sin causa de enfermedad grave continua o crónica certificada por el médico especialista.
- e) Calificaciones trimestrales o finales inferiores a 4,0

Esta *CONDICIONALIDAD* es un llamado de alerta respecto a la situación académica de la alumna y tiene como objetivo generar:

1. Un esfuerzo más continuo, efectivo e intencionado de parte de la alumna.
2. Atención preferente del profesor de asignatura en la reorientación y refuerzo del proceso de aprendizaje.
3. Instancias favorables de la familia para colaborar en el proceso de recuperación y nivelación de la alumna.
4. Refuerzo orientador del profesor jefe.
5. Acompañamiento, orientación y apoyo del profesor de asignatura, que hubiera solicitado la alumna como tutor. (Règlement interne)

Nous allons reprendre ces idées pour les développer et les approfondir, de façon à bien les situer par rapport à ce que nous avons dit de l'école.

L'épreuve d'admission des nouveaux élèves comprend une série de disciplines, telles que, l'espagnol, les mathématiques, l'histoire, les sciences, l'anglais et la religion. Cette épreuve est construite à partir des contenus minimaux définis par les enseignants.

De même que les nouveaux élèves sont soumis à une évaluation de sélection, les élèves en cours d'études doivent atteindre un certain niveau de cotes pour se maintenir dans l'établissement sans être renvoyés¹⁰².

¹⁰² Au Chili, il est possible de sanctionner un élève en l'expulsant de l'école. Cependant, pour y arriver, il faut surmonter une série d'éléments légaux et pédagogiques. Par exemple, il faut s'appuyer sur un suivi écrit (récit de

Dans ce contexte, un élève peut quitter l'établissement, entre autres, à cause d'un déménagement de la famille, d'un changement d'école dans la commune, etc., mais, aussi à cause d'un échec à la fin de la période spécifique de travail pendant laquelle l'inscription restait provisoire.

Cependant, le licenciement d'une élève à cause de leur cote, à la fin de la période scolaire, est soumise à une procédure d'accompagnement pendant une nouvelle période dans l'école. Cet accompagnement est pris en charge par un enseignant (le tuteur) et les parents de l'élève en difficulté. Il s'agit de vivre une période d'attention particulière centrée sur cette élève, en veillant à ce que l'élève elle-même prenne en charge cette procédure.

Dans cette procédure peuvent intervenir quelques spécialistes comme des logopèdes, des psychologues, etc., de même, l'application d'une évaluation différenciée peut être prise en compte par les enseignants par rapport aux conditions d'entrée des élèves.

...hacen las demandas y se toman las pruebas de admisión, se dejan los mejores puntajes, eso lo determina la dirección, no nosotros lo profesores, nosotros elaboramos la prueba de admisión, que es la misma prueba que nosotros por lo menos en básica es la misma prueba final, por decir entre comillas, que les hacemos a nuestras alumnas, para ese curso, no es una prueba especial para el que viene...(Enseignante non concernée)

Les enseignants de l'école sont les responsables de la construction de ces épreuves d'admission, mais c'est la directrice qui prend la décision finale par rapport à l'inscription des élèves dans les écoles. Dans cette évaluation (d'admission), un des critères de sélection utilisés par la directrice est la cote obtenue par les élèves dans leur ancienne école.

*Se supone que está basada en los planes y programas del ministerio, no tenemos planes y programas propios... o sea si se pretende que ojalá les vaya bien, pero no hay nada adicional, no es una cuestión interna que hicimos una pruebita, para ver nosotros como nos arreglamos...
...por que lógicamente van a entrar a un grupo curso de compañeras etc., con las cuales tendrán que compartir, por que no podemos ser tan crueles de que entre alguien medio despistado, como bueno, aquí estoy, a menos que tengan una base común que les permitan acercarse...
Hay ponderación por que también se ve el rendimiento que trae, se supone que ese es importante también la trayectoria que tuvo en su colegio, independientemente de cual sea, eso es lo que decíamos de la prueba de aptitud, a bueno pero la trayectoria del alumno en su establecimiento y evidentemente el puntaje que saque en la prueba misma, pero en este caso también la prueba será un instrumento, pero como estuvo el alumno en su colegio anterior, como ha sido su trayectoria, que le favorece o no para ingresar a este nuevo proyecto educativo que se está presentando, entonces se miden distintos factores, también la familia, la familia va manifestar también un deseo, ahora se pueden presentar muchos deseos y después ni tanto, son todos los factores que confluyen que no puede manejarlos tampoco...
Si también, tienen apoyo, reforzamiento, una profesora que está en orientación hace entrevistas con las alumnas, en la semana, la apoya una sicopedagoga que viene los sábados, siempre ha habido reforzamiento se va puliendo más cosas, perfeccionando, decía ofrecer cada vez mejor el servicio, pero hay niñas con ciertas limitaciones físicas....(Directrice)*

La directrice (cadre ci-dessus) présente d'autres critères à prendre en compte, complémentaires de ceux qui ont été exposés précédemment.

vie) de l'histoire de l'élève dans l'école, il faut suivre une procédure auprès de la Direction provinciale de l'éducation, etc.

D'une part, nous observons qu'une des justifications de l'existence de l'épreuve d'admission est de pouvoir sélectionner les élèves, afin d'homogénéiser les niveaux des élèves entrant par rapport aux anciens élèves. D'autre part, la directrice pense que la trajectoire des élèves postulantes, dans leurs anciennes écoles, doit être prise en compte. Il s'agit de chercher les éléments qui peuvent justifier l'incorporation à un nouveau projet éducatif. Dans ce contexte, les avis des parents sont également pris en compte.

L'école dispose de personnels spécialisés pour accompagner les élèves dans leur démarche éducative.

Nous avons trouvé un autre élément important de cette école. Cet élément à souligner est lié aux caractéristiques des enseignants de l'école. Nous avons observé que la plupart des membres de l'organisation (deux tiers du total) sont ex-élèves ou ex-parents d'élèves de l'école. Ceci peut s'avérer significatif, par rapport à l'expérience des enseignants en relation au projet d'établissement et de sa transmission. Nous pourrions aborder la question de la continuité du projet éducatif dans le temps.

Yo diría que ha ido modernizándose un poco más, pero en el planteamiento de fondo, digamos que lograr como personas íntegras es lo que se puede lograr... (Enseñante concernée)

D'après le propos des enseignants, le projet éducatif de l'école a été expérimenté par les acteurs en tant qu'élèves ou en tant que parents d'élèves et aussi en tant qu'enseignants de l'école.

Nous avons observé un certain consensus, entre les enseignants, par rapport au projet éducatif et à leur responsabilité sur les résultats obtenus. Ici le SIMCE fait partie du processus et il contribue à l'amélioration des stratégies internes de la réalisation des objectifs du programme d'enseignement appliqué aux élèves.

La confrontation aux résultats obtenus dans le SIMCE peut produire certains changements de stratégies d'amélioration des résultats.

Cela nous mène à considérer l'existence d'un processus de régulation dans l'école associé à la confrontation aux résultats du SIMCE.

Toutes ces données peuvent être confrontées aux objectifs du projet éducatif. Ceci conduit à établir des relations entre les résultats obtenus des entretiens, du questionnaire et les documents employés dans cette démarche.

IDENTIDAD DE NUESTRO COLEGIO. (Extrait projet éducatif)

Como Colegio Católico queremos ofrecer, junto con una esmerada formación académica, una pujante formación humana integral y la capacidad de organizar la vida en base a una opción de fe madura y al compromiso de colaborar para el advenimiento de una sociedad más digna de la persona. Tratamos de responder a una serie de exigencias en los tres ámbitos:

1. Como Centro Educativo - ser un lugar de estudio serio y sistemático de formación de hábitos y de educación de la conciencia.

Como verdadero Centro Educativo, nos proponemos "humanizar y personalizar" al alumno, entregándole una formación integral mediante el encuentro con los valores humanísticos y religiosos de Chile, su tradición cultural y su progreso científico y técnico. No sólo bajo la forma de asimilación, sino,

*sobre todo, de confrontación crítica a partir de Cristo y de los valores evangélicos.
La persona del alumno, en la totalidad de sus dimensiones y en la unidad de su actuar, está en el centro del proyecto. Queremos llegar a construir la unidad de la persona desarrollando en el centro de ella la FE como motivación central y como inspiración unificadora de comportamientos y hábitos.*

Así:

- * Privilegiamos el aspecto educativo, o sea “humanizador y personalizado”, sobre el aspecto puramente informativo e “instructivo”.*
- * Prestamos atención a la cultura, cuyo corazón y centro es la persona.*
- * Privilegiamos la relación educativa, la centralidad de la persona y las relaciones interpersonales.*
- * Participamos y asumimos la vida de los alumnos, ayudándoles para que asimilen con mentalidad cristiana sus anhelos y dificultades.*
- * Orientamos a los alumnos para que formulen su “proyecto personal de vida”. (Projet éducatif)*

Dans le projet éducatif, nous observons deux orientations fortement imbriquées : l'éducation académique et son implication dans la société à partir d'une vision critique et l'éducation aux valeurs, en considérant l'intégralité de la formation des élèves.

Ces deux orientations fondent, selon les déclarations du projet éducatif, les actions et le travail des enseignants dans l'établissement.

D'autres éléments à considérer sont la sélection des élèves, justifiée par rapport à une certaine homogénéisation des classes, et le projet de l'incorporation d'une classe formée exclusivement par des élèves de milieux ruraux.

Dans ce contexte, l'école établit une tension entre son ancien projet (une possibilité éducative pour les filles les plus défavorisées) et les critères de sélection des élèves.

2.8. En guise de synthèse

De la monographie de l'école B, nous pouvons dégager quelques idées centrales qui résument les résultats obtenus.

Il existe une tension entre une perception du SIMCE comme un point de repère en relation aux objectifs à poursuivre et une perception conflictuelle du SIMCE.

Cette tension est dégagée de l'analyse factorielle appliquée de manière exploratoire sur les enseignants de l'école B. Le premier facteur, dégagé par cette analyse, est associé à la rubrique conflictuelle. Cependant, nous avons pu repérer dans les entretiens que, pour les enseignants, le SIMCE reste un point de repère en relation aux objectifs poursuivis par l'école.

Les enseignants ne restent pas dans la perception conflictuelle du SIMCE, mais ils dégagent de celui-ci un élément qui peut leur servir dans le développement de leur programme avec les élèves.

Les enseignants assument une responsabilité formelle sur les résultats obtenus. La directrice reconnaît cette responsabilité, mais elle souligne aussi l'importance des éléments organisationnels sur les résultats : les enseignants ne sont pas les seuls responsables des résultats mais le climat organisationnel, la gestion interne, etc. les influencent également.

Nous avons pu observer actions de régulation liées au SIMCE, mises en œuvre dans cette école.

Il existe un programme de sélection des élèves, lequel vise une certaine homogénéisation des classes.

3. Confrontation au modèle

Notre démarche vise à évaluer une proposition d'un modèle explicatif des actions de régulation dans les établissements scolaires, suite à leur confrontation à l'évaluation du SIMCE.

Une partie importante de cette démarche a été focalisée sur la présentation des monographies de deux écoles, A et B. Ces monographies présentent la relation des écoles à la confrontation au SIMCE.

Notre propos est d'évaluer notre modèle en fonction des caractéristiques de ces deux écoles et d'améliorer celui-ci pour la suite (troisième partie), pour une nouvelle confrontation du modèle à un échantillon plus large.

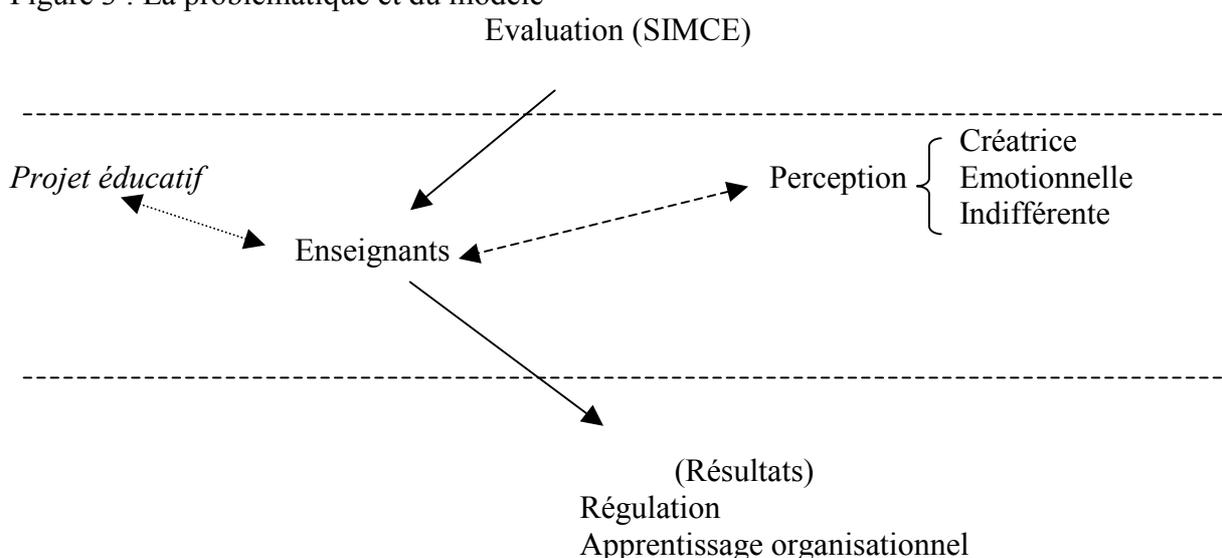
Nous mettons en relation les deux écoles par rapport au modèle, en les considérant simultanément.

3.1. La perception de l'évaluation du SIMCE par les enseignants des écoles

Nous avons situé la perception des tensions comme le point de départ pour l'analyse des actions de régulation dans les établissements liées au SIMCE. Nous avons mis au centre de notre recherche les enseignants et leurs perceptions de ces tensions.

Ces acteurs, de même qu'ils perçoivent les tensions, perçoivent aussi l'idée de la mission de l'établissement scolaire : c'est précisément la relation entre ces deux perceptions que propose le modèle face à notre problématique, et qui influence la réalisation d'actions de régulation à l'intérieur des écoles.

Figure 3 : La problématique et du modèle



Les lignes horizontales séparent les différentes dimensions prises en compte par le modèle.

Nous pouvons observer, suite aux monographies, que la perception des enseignants par rapport à cette tension, générée par le SIMCE, est différente.

Dans ce contexte, les enseignants de l'école A présentent un écart entre ce qu'ils pensent et ce qu'ils font en relation au SIMCE. Ils réagissent au SIMCE et préparent cette confrontation même s'ils disent ne pas s'y intéresser. Ils accentuent leurs critiques au SIMCE.

Dans le cadre de l'école B, nous observons que, même si les enseignants font mention de l'utilité de cette évaluation dans le diagnostic de l'état d'avancement des objectifs internes, ils déclarent ne pas se concentrer sur cette évaluation de manière spécifique.

En ce qui concerne la perception du projet éducatif de l'école par les enseignants, nous pouvons observer que dans l'école A, ils soulignent des aspects liés au comportement des élèves (discipline, aspects socio-affectifs), situation renforcée par la directrice de l'école ("nous faisons notre mieux avec les élèves qu'on a") alors que dans l'école B, les enseignants parlent d'une préparation des élèves pour leur future vie académique, leur incorporation à l'université, ainsi qu'à la vie au travail.

3.2. Les enseignants et les actions de régulation dans les écoles

Nous pouvons observer un certain nombre de différences dans les écoles de l'utilisation des résultats obtenus par l'évaluation du SIMCE.

Dans l'école A, on observe que la préparation de l'évaluation du SIMCE reste individuelle ou limitée aux stratégies individuelles (c'est l'enseignant en charge qui recherche la manière de travailler le SIMCE). Pendant la période de préparation, les enseignants changent leurs méthodologies employées. Ces changements se termineront après la confrontation à l'évaluation. Ensuite, les enseignants reviennent aux méthodologies et aux méthodes de travail qui précèdent cette préparation.

Dans l'école B, on observe que les enseignants utilisent le SIMCE et leurs résultats comme un outil pour diagnostiquer le niveau d'avancement des contenus et des programmes. Après le SIMCE, les enseignants peuvent transformer ou corriger leur travail et leur planification pour diminuer les écarts entre la réalité évaluée et les objectifs attendus.

Ces deux constats par rapport aux actions différentes suivies, lors de l'application du SIMCE, montrent la possibilité d'établir une certaine influence de l'appartenance à l'école dans les actions liées à la confrontation à l'évaluation du SIMCE¹⁰³.

3.3. Un regard d'ensemble sur les données

Nous avons constaté des différences entre les enseignants des deux écoles. Les deux groupes d'enseignants perçoivent et réagissent différemment au SIMCE. Il semblerait que l'appartenance à une école influence la manière d'agir et de percevoir des enseignants.

¹⁰³ Il est clair que nous n'avons étudié que deux écoles et que ces écoles sont différentes (Cela est-il suffisant pour baser une hypothèse sur l'appartenance des enseignants aux écoles?). Nous postulons quand même cette éventuelle influence de l'appartenance des enseignants aux écoles, vu le caractère homogène de l'attitude des enseignants envers leurs élèves dans les écoles.

Un regard d'ensemble peut nous permettre d'observer d'autres éléments qui peuvent nous aider à situer les déclarations des enseignants dans un contexte de découverte et d'amélioration du modèle d'interprétation de la problématique.

Les enseignants de l'école A travaillent quasi individuellement et le dialogue professionnel entre les niveaux primaire et secondaire n'existe pas, car les objectifs visés diffèrent. A ce travail individuel, il faut ajouter la supervision directe et continue de la direction et des enseignants en charge de l'unité technique et pédagogique de l'école.

Cependant, les enseignants jouissent d'une grande marge de manœuvre dans leur classe, ils peuvent par exemple, modifier leur méthode à cause de leur confrontation à l'évaluation du SIMCE. En effet, comme dit un des enseignants de l'école A : "la directrice peut demander tout ce qu'elle veut, mais dans la pratique, je fais ce que je veux".

Même si les enseignants déclarent avoir un désintérêt pour cette confrontation, dans la pratique, ils arrivent à transformer leurs méthodes de travail pour la préparation à cette évaluation. Mais, après celle-ci, tout revient à la "normalité".

Dans l'école A, même si après les résultats, la direction demande une justification de ceux-ci tant par rapport à la planification développée que par rapport au suivi réalisé par le responsable de l'UTP (unité technique et pédagogique), on accentue la responsabilité des parents et des élèves sur les résultats obtenus.

Nous observons une tendance à réaliser des objectifs plutôt liés aux aspects socio-affectif qu'à ceux qui sont liés aux aspects académiques. Même la directrice de l'école reconnaît qu'un élève provenant d'une école privée et étant un bon élève, va diminuer sa performance dans son école. De plus, la directrice de l'école A lie cette constatation à un problème de ressources.

Dans le cas de l'école B, le travail des enseignants se définit dans le projet éducatif comme un travail collectif et d'équipe. Dans la pratique, les enseignants déclarent travailler en équipe, même si ce travail n'est pas formellement structuré (un enseignant arrive plus tôt à l'école pour travailler avec un collègue).

L'école B présente une forte volonté à l'admission des élèves à l'université, en les préparant continuellement à n'importe quel type d'évaluation.

Cette orientation est accompagnée d'un processus de sélection et de contrôle sur le travail des élèves, qui exige des élèves un rendement minimum pour se maintenir dans cette école. Si un élève ne réussit pas à obtenir ce minimum, l'école conditionne sa nouvelle admission à l'école pour l'année scolaire suivante. Cette condition se base sur une période de travail différencié avec un suivi de l'élève plus proche de la part des enseignants, de manière à surmonter son déficit afin de continuer sa scolarité dans cette école.

Le processus de sélection cherche à inscrire les élèves qui présentent les conditions et les compétences qui peuvent leur permettre de réussir le projet éducatif de cette école.

Dans ce contexte de travail, le SIMCE se transforme en diagnostic de l'état d'avancement par rapport aux objectifs et aux contenus de l'école. C'est à partir de ce diagnostic que les enseignants utilisent les résultats obtenus afin de modifier ou de restructurer leurs plans de travail.

En ce qui concerne leur responsabilité sur les résultats des élèves, les enseignants de l'école B l'assument comme propre. A cet égard, la directrice parle d'une responsabilité collective et pourtant partagée, car elle pense que l'organisation en tant que climat, ressources, etc. contribue également aux résultats des élèves.

4. Limites de cette étape exploratoire et de la confrontation au modèle

A partir des deux cas présentés et du nombre de sujets interviewés et pris en compte dans le questionnaire (44), il est impossible de conclure définitivement sur la capacité de généralisation du modèle d'interprétation et de répondre à la problématique de notre travail.

Néanmoins, cette démarche exploratoire peut nous permettre une évaluation de notre modèle explicatif, en essayant de répondre aux réalités des deux écoles à partir de ce modèle.

C'est précisément cette évaluation, en considérant nos bases théoriques, que nous allons entamer dans notre sixième chapitre, afin de présenter un modèle amélioré avec un ensemble d'hypothèses à confirmer.

Cependant, à partir des deux cas et en considérant les limites de l'exercice, nous pouvons dire que les deux écoles montrent un processus différent en relation aux actions de régulation. D'une part, l'école A ne produit pas des actions de régulation liées au SIMCE et d'autre part l'école B utilise les résultats comme un outil de régulation direct sur les méthodes et les planifications des enseignants.

Du même, les enseignants des écoles perçoivent différemment cette tension. D'une part, les enseignants de l'école A approfondissent leurs critiques vis-à-vis du SIMCE et minimisent les possibilités d'utilisation des résultats obtenus par les élèves. Il est clair que les méthodes utilisées durant la préparation du SIMCE reviennent à la "normalité" après l'application de l'évaluation. D'autre part les enseignants de l'école B, même s'ils disent ne pas se concentrer sur cette évaluation, voient davantage une possibilité de diagnostiquer leur travail par rapport à un projet plus élargi et plus important pour eux. Cette vision du SIMCE leur permet de modifier leur propre travail en relation aux élèves, surtout en relation à la réalisation des objectifs proposés pour l'année académique.

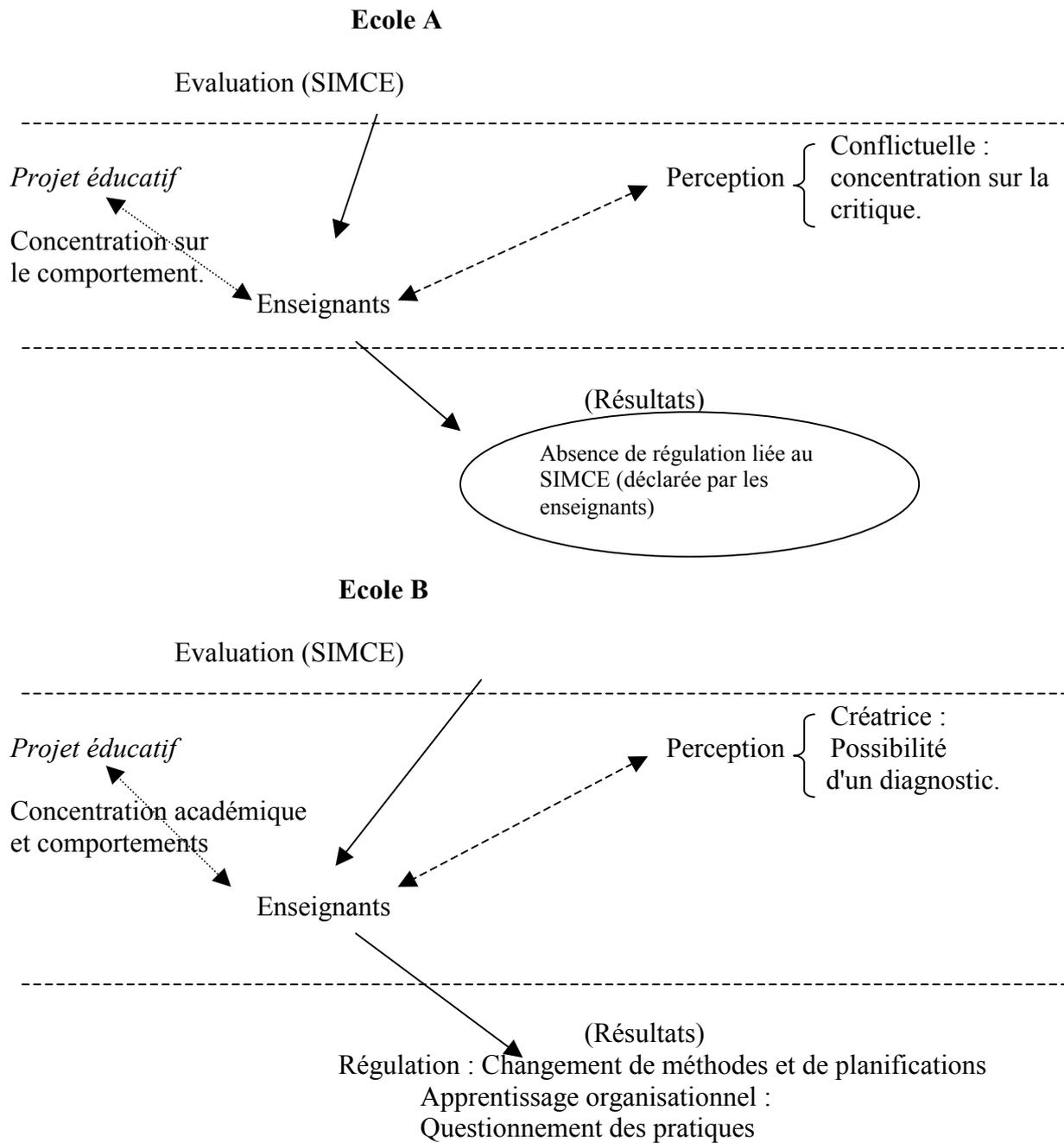
Un autre constat est la différence en relation aux objectifs de l'école. L'école A présente une concentration sur les comportements des élèves et l'école B une concentration mixte entre l'académique et les comportements des élèves.

Dans ce contexte, nous dirons que les enseignants de l'école A présentent une perception plutôt conflictuelle du SIMCE et les enseignants de l'école B présentent une perception plutôt créatrice du SIMCE, même si ces perceptions restent composites.

Si nous cherchons à observer, dans l'organisation, les effets des résultats obtenus par les élèves dans le SIMCE, sur les régulations mises en œuvre après cette évaluation, nous dirions que la seule école ayant appliqué une régulation qui peut se situer dans une perspective d'apprentissage organisationnel est l'école B.

Schématiquement, nous pouvons représenter notre problématique à partir des deux écoles (figure 4) de la manière suivante :

Figure 4 : Le modèle et la problématique en fonction des écoles



Ces schémas montrent la problématique à partir des cas étudiés et présentent trois éléments en relation : la perception du SIMCE, le projet éducatif et les actions de régulation.

Nous allons aborder ce schéma théoriquement dans le chapitre six, pour améliorer notre proposition et préparer nos hypothèses

Chapitre VI : Nouveau regard sur la théorie à la lumière de la recherche exploratoire

0. Introduction

Les monographies construites à partir des données recueillies à travers trois méthodes différentes (entretiens, questionnaire et analyse de documents) nous ont permis, en fonction de l'application de l'évaluation du SIMCE, une confrontation exploratoire du modèle à deux écoles. Il s'agissait d'observer les perceptions des enseignants à l'égard de cette évaluation ainsi que le lien entre ces perceptions et les actions de régulation entreprises dans les établissements.

Notre modèle place les enseignants au centre de la problématique et postule que la perception des enseignants à l'égard des tensions influence l'application des actions de régulation liées au SIMCE dans l'organisation.

C'est ainsi que la relation des enseignants avec cette zone d'incertitude créée par les tensions, peut être à la source de l'application des actions de régulation, même de leur création, dans les organisations.

Ce chapitre présente une confrontation aux éléments théoriques développés dans le chapitre III, à partir des monographies, et de l'information obtenue dans le questionnaire appliqué. Il s'agit d'améliorer notre modèle pour le confronter à nouveau à la réalité, cette fois dans le cadre d'un échantillon plus élargi, dans la même province du Chili.

Le point de départ du chapitre est la configuration des quatre éléments associés selon les résultats obtenus à travers les monographies :

- le SIMCE,
- la perception du projet éducatif de l'établissement par les enseignants,
- la perception des tensions (créatrice, conflictuelle et indifférente) par les enseignants,
- les actions de régulation liées à l'évaluation du SIMCE.

C'est sur ces éléments que se base la confrontation théorique développée dans ce chapitre.

1. L'organisation scolaire comme un système ouvert

Dans le troisième chapitre, nous avons décrit quatre caractéristiques de l'organisation considérée comme un système ouvert. Il s'agit maintenant de mettre en relation ces caractéristiques avec les données obtenues par notre recherche exploratoire.

1.1. La perméabilité des frontières

A la fin du cinquième chapitre, quatre éléments ont été dégagés et mis en rapport avec notre modèle : le SIMCE, la perception du projet éducatif de l'établissement par les enseignants, la perception des tensions (créatrice, conflictuelle et indifférente) par les enseignants, les actions de régulation (liées aux régulations associées au SIMCE).

Dans ces éléments, le SIMCE et les régulations jouent un rôle lié à la modification et à la transformation des organisations.

Le SIMCE est une évaluation qui sert entre autres à l'évaluation de la qualité de l'éducation du système, ainsi qu'à l'application des politiques de discrimination positive de l'Etat. Ce dispositif affecte directement les écoles de financement partagé qui reçoivent de l'Etat une partie des ressources nécessaires pour leur fonctionnement. Par exemple, le SIMCE est un indicateur (parmi d'autres) utilisé par l'Etat, pour évaluer la gestion des organisations scolaires. Cette évaluation peut se transformer dans un financement extraordinaire pour les écoles prenant la forme d'une subvention destinée à être exclusivement partagée entre les enseignants¹⁰⁴ qui prend la forme d'un prix à leur travail à l'intérieur de l'organisation (Durán, D., 1999).

A partir des résultats obtenus dans cette évaluation, l'Etat définit les stratégies et les modifications du système qui sont nécessaires pour un éventuel changement. Ces stratégies peuvent représenter pour les écoles des changements ou d'adéquations des pratiques internes.

En ce qui concerne les actions de régulation, nous avons pu observer dans l'école B une modification de la structure de l'organisation, lorsqu'elle a créé une nouvelle classe formée exclusivement par des filles provenant des écoles rurales (les écoles qui présentent les résultats les plus faibles du pays au SIMCE). Cette modification est le produit d'une régulation interne dans l'établissement lié étroitement à son environnement.

L'on observe que la perméabilité des frontières des organisations est une des caractéristiques que permet la possibilité d'influence mutuelle entre les écoles et leurs milieux. Elle permet que l'action normative de l'Etat, à travers le SIMCE, puisse être appliquée sur les écoles. Or, d'après les monographies, cette action normative ne produit pas nécessairement les effets attendus par les autorités.

Nous pouvons à cet égard observer une tension liée aux objectifs attendus des régulations normatives (actions de l'Etat) et des régulations systémiques (actions des acteurs de l'organisation liées à l'action de l'Etat). Les régulations systémiques peuvent produire des effets non voulus par les régulations normatives.

La seule caractéristique de la perméabilité de frontières ne permet pas d'expliquer les effets de cette application (action normative) sur les écoles.

Ces actions de l'Etat sur les organisations éducatives se transforment en "une des entrées" pour les organisations. Mais ces entrées présentent en soi une tension associée aux résultats attendus (par l'Etat) liés à celles-ci. L'Etat attend que ces entrées (par exemple, l'action normative de l'Etat, le SIMCE) débouchent sur une régulation interne des organisations, mais, nous retirons des monographies, que dans les organisations, ces entrées ne sont pas liées aux résultats attendus par l'Etat, car les enseignants perçoivent différemment ces enjeux.

1.2. Les entrées et les sorties (input et output)

Nous observons trois éléments de cette caractéristique des organisations à système ouvert : les entrées, les transformations socio-techniques et les sorties.

Même si au début, comme nous l'avons déjà exprimé, il existe une relation entre les entrées et les sorties attendues, nous avons observé que l'intervention de l'organisation sur les entrées peut produire d'autres résultats, des effets pervers (en fonction de ces attentes) de l'action organisée.

¹⁰⁴ L'influence directe d'une décision extérieure sur le fonctionnement intérieur des écoles apparaît ici clairement.

Dans le courant de "school effectiveness", on observe qu'un processus d'amélioration des entrées dans les organisations, par rapport aux transformations socio-techniques de l'organisation, peut conduire à une amélioration des sorties des organisations (Huber, SG., 1998). En quelque sorte, on améliore les résultats à partir d'une amélioration des entrées. Nous soulignons le caractère limité de cette relation, en fonction du caractère passif donné à l'action organisée sur les entrées.

Les sorties sont le résultat, entre autres, de l'intervention des acteurs de l'organisation (intervention socio-technique) sur les entrées, spécifiquement les actions des enseignants¹⁰⁵.

A partir des monographies, nous observons en quelque sorte que la perception, par les enseignants, des entrées de l'école A (les élèves) influence et limite leur option par rapport aux sorties : "nous faisons de notre mieux avec les élèves que nous avons".

Dans le cas de l'école B, nous observons, au contraire, une intervention sur les entrées, une sélection des élèves qui rendent plus homogénéises les entrées. Cependant, le projet dans cette école d'une nouvelle classe échappe à ce type même d'intervention sur les entrées. Car, ces entrées (les nouvelles élèves) diffèrent des autres (elles viennent des secteurs ruraux¹⁰⁶, ce qui détermine une grande différence de base par rapport aux autres élèves), mais elles forment un seul ensemble d'élèves, une classe (elles sont homogènes entre elles).

Dans le premier cas de l'école A, nous pouvons parler d'adaptation passive des transformations socio-techniques aux entrées. Autrement dit, entre les entrées et les sorties, se manifestera l'influence d'une certaine "destinée"¹⁰⁷ que les transformations socio-techniques liées aux actions des enseignants ne pourront pas changer, comme si les résultats des élèves étaient connus d'avance par les enseignants.

Dans le deuxième cas, en considérant le projet de la nouvelle classe, nous pensons à une adaptation active des transformations socio-techniques aux sorties. C'est-à-dire que les entrées sont transformées en fonction des sorties attendues, ce qui peut impliquer des modifications internes au niveau stratégique ainsi que des transformations dans l'organisation (la création d'une nouvelle classe, qui implique la mobilisation de plusieurs acteurs et de ressources).

Ces modifications sont liées à la perception des sorties en fonction des objectifs attendus.

1.3. Les mécanismes de rétroaction

C'est précisément à partir de ces mécanismes que l'organisation est régulée et que les transformations dans les interventions socio-techniques sont envisagées.

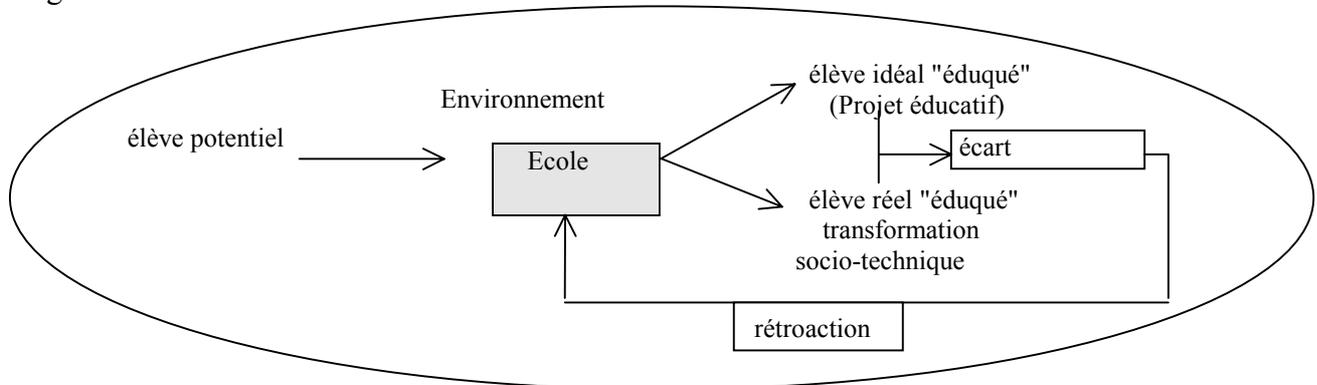
¹⁰⁵ Nous soulignons le caractère d'incertitude que présente toute organisation, dont les sorties sont aussi influencées et parfois même déterminés par les zones d'incertitude et les actions non attendues des acteurs. Par exemple, les actions de violence dans les écoles qui peuvent conduire à l'expulsion d'un élève ainsi qu'au licenciement d'un enseignant. Evidemment, ce type de pratique, quoique présent dans la réalité, n'est pas souhaité et se présente dans le cadre d'une zone d'incertitude dans l'organisation.

¹⁰⁶ Elles présentent un socle de compétences de base très faible en par rapport aux autres nouvelles élèves.

¹⁰⁷ Par exemple, les secteurs sociaux des élèves, les bases culturelles des élèves, les familles, les ressources financières des élèves.

Dans le cadre des monographies du cinquième chapitre, nous avons observé que, dans chacune des écoles, les régulations se différencient. Nous reprendrons le schéma de la figure 1, pour nous référer à cette partie.

Figure 1 : Le mécanisme de rétroaction



A partir des éléments dégagés précédemment par rapport aux entrées, aux sorties, aux adaptations passives et aux adaptations actives également définies dans l'organisation, la signification des écarts (figure 1) et même les mécanismes de rétroaction seront différents dans les écoles A et B.

Dans le schéma, le projet éducatif devient un élément qui est considéré différemment par les écoles, car les mécanismes de rétroaction sont liés aux écarts entre ce qui est attendu (projet éducatif) et ce qui est obtenu (effet des transformations socio-techniques sur les entrées entre autres), et dans la mesure où le projet éducatif est incorporé dans le travail des enseignants, ces écarts auront un effet mobilisateur.

Dans l'école A, ce propos est fortement influencé par la réalité des entrées occasionnant une adaptation passive des actions des transformations socio-techniques. Dans l'école B, ce propos est plus dynamique en permettant une adaptation plus active des transformations dans l'organisation.

Nous pourrions penser, à partir de ceci, que l'usage des mécanismes de rétroaction sera influencé par la perception des entrées par les enseignants.

Nous observons ici, une tension entre la perception par les enseignants des entrées et le projet commun de l'organisation (projet éducatif), comme cadre mobilisateur et inspirateur des actions socio-techniques des enseignants.

1.4. L'organisation porte en elle l'antagonisme

Parmi les éléments essentiels du concept d'organisation, qui sont à la base de notre recherche, nous trouvons le mouvement, la tension, l'incertitude, l'antagonisme.

Ces tensions font partie intégrante de l'organisation éducative : par exemple, les objectifs du système qui s'opposent parfois aux objectifs institutionnels, la relation enseignants-élèves-résultats par rapport à la responsabilité des enseignants sur les résultats des élèves, etc.

Dans les monographies, nous avons observé aussi la présence d'idées différentes, ainsi que l'existence de perceptions différentes du SIMCE, produisant des zones d'incertitude dans l'organisation. Nous constatons qu'autour du SIMCE se produit un état de tension dans les organisations.

Cet état, produit autour du SIMCE, est caractérisé par la présence des écarts entre le dire et le faire des enseignants, entre ce qu'ils disent du SIMCE et ce qui en ressort dans leurs pratiques, de même qu'entre les critiques portées sur les méthodes d'évaluation nationales et l'utilisation de cette évaluation.

Nous avons pu observer qu'autour du SIMCE naît une discussion sur le caractère légitime de (l'option de) préparer les élèves la confrontation au SIMCE. Cela montre une tension entre une préparation légitime des élèves à la confrontation à cette évaluation¹⁰⁸ et à la concentration sur cette préparation, au détriment des objectifs du programme à suivre avec les élèves.

Nous devons souligner aussi que cette organisation est une organisation éducative, situation qui caractérise la relation d'"opérateur-produit" comme une relation humain-humain, ce qui porte en soi l'incertitude et le conflit (tension conflit-coopération).

2. L'organisation scolaire et sa mission

L'analyse du projet éducatif dans les établissements ne nous permet pas a priori pour déterminer les buts de l'ensemble des enseignants, car il représente les objectifs officiels des établissements. Ce projet peut orienter (en effet, ceci est le sens du projet) les actions des enseignants, mais à cette définition institutionnelle, il faut ajouter les projets individuels des enseignants ou des acteurs des établissements scolaires.

Le projet éducatif, par rapport au projet de chacun des enseignants, produit également une zone de tension. C'est le champ de confrontation entre le projet formel et la perception de celui-ci par les enseignants.

Cependant, ce projet institutionnel est transformé par chaque enseignant. Cette transformation est due à la perception de ce projet par les enseignants, pris individuellement ou collectivement. Autrement dit, chaque enseignant peut percevoir différemment ce projet, ainsi que l'ensemble des enseignants. C'est également le résultat de l'interaction entre le projet personnel, le projet collectif et le projet éducatif.

Théoriquement, ces différences liées aux perceptions du projet éducatif des écoles par les enseignants, peuvent être réduites selon le degré de participation des acteurs dans la création et l'élaboration du projet, ainsi que par leur participation dans les régulations du système (l'école).

Néanmoins, cette existence de tensions dans l'organisation se manifeste aussi par rapport au projet éducatif lui-même. Ce projet définit les objectifs et les méthodes officiels de l'école : il est la présentation formelle de l'établissement, celle-ci représente une sortie de l'école (idéal). D'autre part, dans l'organisation et en fonction des tensions internes (comme décrites plus

¹⁰⁸ Il s'agit de préparer les élèves aux types de questions, pour éviter les problèmes liés à la mauvaise compréhension des items.

haut), les actions et les pratiques des acteurs dans l'organisation représentent aussi une option et un style de l'école, qui pourront être comparés au projet formel.

Cependant, cette comparaison est possible seulement si, dans l'école, les acteurs considèrent le projet éducatif de celle-ci comme leur propre projet. Autrement dit, si les acteurs entrent dans le jeu de la diminution des écarts entre ce qui est attendu et ce qui est obtenu (effet mobilisateur des écarts).

3. L'organisation scolaire et ses logiques de fonctionnement

Nous avons pu observer que le travail des enseignants reste personnel en se limitant généralement à leurs relations individuelles avec leurs élèves. Le travail en équipe est différent selon qu'il s'agit de l'une ou l'autre école, et cette différence est, peut-être, due au style propre à chaque école.

Dans l'école A, nous observons que, même si les enseignants, dans le déroulement de leur travail face aux élèves, restent seuls, la direction maintient une supervision directe sur le travail des enseignants quant à la préparation du SIMCE. Cette supervision est exécutée par les enseignants responsables de l'unité technique et pédagogique de l'école et se caractérise par le contrôle des activités et des objectifs réalisés dans les cours des enseignants.

Lorsque les résultats des élèves sont connus, les enseignants sont appelés à rendre compte des résultats obtenus et des activités réalisées dans les périodes de préparation à cette évaluation.

Ces deux caractéristiques de l'école A ainsi présentées, manifestent la présence des deux logiques de fonctionnement au sein des écoles, reprises par Bonami : la logique bureaucratique et la logique professionnelle.

Dans l'école B, nous observons que le travail des enseignants, en ce qui concerne la responsabilité qui leur revient à l'égard des résultats obtenus par les élèves, répond à une logique professionnelle. En référence au mécanisme de sélection des nouveaux élèves, nous observons par contre une logique plutôt bureaucratique.

Ces constats nous permettent d'exemplifier la présence de l'interrelation entre ces éléments théoriques et des logiques de fonctionnement des écoles, en tant que caractéristiques observables du fonctionnement des établissements. Cependant notre propos n'est pas de nous limiter à ces observations, mais de les confronter aux caractéristiques des organisations apprenantes ou des organisations présentant une logique de fonctionnement adhocratique.

Dans ce contexte, nous avons observé dans les écoles, deux modes de fonctionnement différents, par rapport aux résultats obtenus de l'évaluation du SIMCE. Dans ce sens, nous avons pu observer que les mécanismes de rétroaction mis en œuvre dans les écoles produisent des effets différents dans l'organisation (adaptation passive, adaptation active).

Ce qu'il est important de souligner, c'est le caractère composite lié à la profession enseignante : d'après Bonami (1993) nous observons une tension associée à une logique professionnelle-bureaucratique, d'après Lessard et Tardif (1999) nous observons, associée au travail des enseignants, une tension associée à la logique bureaucratique-floue ou d'après Firestone et Herriort (in Lessard et Tardif 1999) une tensions associée à une logique bureaucratique-anarchique.

4. Les organisations apprenantes

Dans le chapitre 3, nous avons rapproché les organisations apprenantes des courants des "school effectiveness" et "school improvement", à partir de quelques caractéristiques spécifiques de ceux-ci. Ce rapprochement cherche à expliquer le fonctionnement des organisations apprenantes à partir du fonctionnement de ces deux courants.

L'étude des écoles dans la perspective des écoles apprenantes nous situe au centre de la problématique des régulations à l'intérieur des organisations scolaires. Autrement dit, une organisation apprenante est liée à sa capacité de réaliser des régulations à différents degrés dans le but d'une amélioration de l'organisation¹⁰⁹.

L'intérêt d'une approche par le courant des organisations apprenantes est de situer les perceptions des enseignants par rapport à un certain esprit lié à ce courant.

Les mécanismes de régulation mis en place dans l'organisation peuvent être repérés à partir des pratiques des enseignants, ce que nous avons pu observer de notre travail avec les monographies présentées.

Dans l'école A, nous n'avons pas observé dans les pratiques déclarées des enseignants, un quelconque¹¹⁰ mécanisme de rétroaction liée à l'évaluation du SIMCE, même si une des enseignantes a souligné la possibilité d'utiliser celle-ci pour améliorer les résultats des élèves dans l'école.

Dans l'école B, nous avons observé des régulations mises en pratique à partir des résultats obtenus de l'évaluation du SIMCE, liées par exemple aux méthodes de préparation à cette évaluation.

Ce que nous avons pu observer à partir des données obtenues dans les monographies, ne nous permet pas d'établir concrètement un style associé à un fonctionnement spécifique des écoles. A partir de notre cadre théorique et des déclarations des acteurs, nous pouvons souligner quelques expériences qui peuvent être associées à ce mode de fonctionnement adhocratique. Nous avons pu établir, à partir des réponses des enseignants, c'est que, dans une des écoles, ce mode de fonctionnement paraît lié aux résultats obtenus dans l'évaluation du SIMCE.

Cependant, nous avons observé que le travail des enseignants reste un travail composite. Dans leur travail les enseignants ne répondent pas exclusivement à un modèle ni à une logique.

5. Les acteurs et la profession enseignante

Au centre de notre problématique se trouvent les enseignants, leurs perceptions du SIMCE et du projet éducatif des écoles.

Ces acteurs présentent leur position à l'égard du SIMCE et décident de la manière de se confronter à cette évaluation au-delà de la manière choisie ou définie par les autorités

¹⁰⁹ Nous disons amélioration de l'organisation, dans le sens d'une diminution d'écart entre ce qui est attendu et ce qui est obtenu, dans une relation d'influence mutuelle entre l'environnement et l'école.

¹¹⁰ Lié à l'évaluation du SIMCE.

nationales et les directeurs des écoles. C'est le champ des jeux stratégiques, c'est la relation entre ce qu'ils font dans la boîte noire (les classes) et ce qu'ils doivent faire par norme. Ils sont les éléments clés de l'action organisée

Notre thèse se centre sur les perceptions des enseignants, car ils sont les acteurs principaux des écoles, et doivent réaliser tant les politiques de l'Etat que les politiques internes des écoles. "La reforma educativa en marcha se sustenta en un actor clave: los docentes. Son los profesores y profesoras quienes en definitiva harán uso de los múltiples recursos que el proceso de reforma ha puesto a disposición de las escuelas, liceos y colegios. En tal sentido, se puede afirmar que de la calidad de los docentes depende la calidad de la educación¹¹¹".

Le caractère professionnel des enseignants est mis en tension par cette éventuelle évaluation de leur travail. Nous parlons du SIMCE, dans le contexte d'un effet pervers, non voulu, qui met en évidence la prise en considération du SIMCE comme une évaluation dont les enseignants sont l'objet.

Cela met au centre de notre étude la relation des enseignants vis-à-vis de cette évaluation et la problématique générale de l'évaluation de la profession d'enseignant.

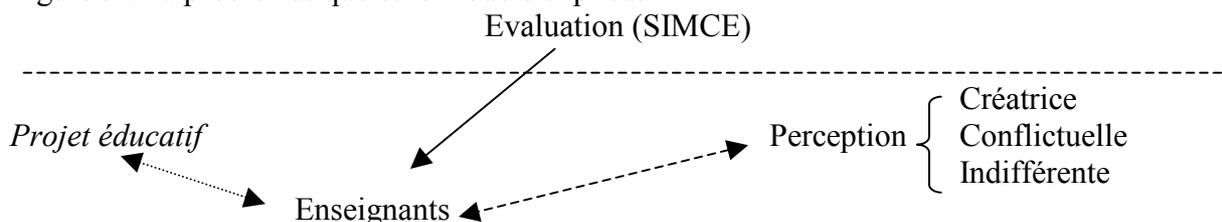
6. La relation entre les éléments théoriques

Nous avons présenté chaque élément théorique en le situant, dans ce travail, en référence à la compréhension ou la création d'un modèle d'interprétation de notre problématique.

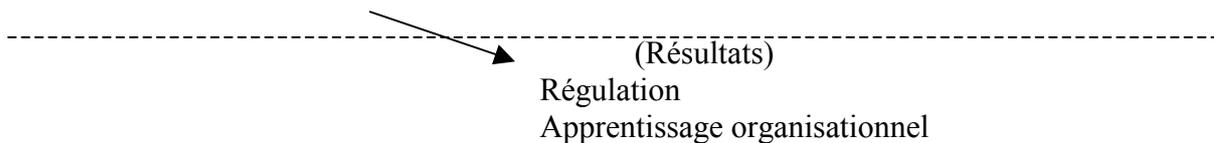
Nous avons signalé que notre thèse se centre sur les acteurs principaux liés à notre problématique, les enseignants, mais cette focalisation n'a de sens que si elle considère la relation avec les autres éléments. La même remarque vaut pour notre thèse, car une concentration sur les perceptions des enseignants comme source d'influence sur la création de régulations, est seulement une manière de souligner son importance; nous pensons que cette thèse doit être située entre autres par rapport à d'autres travaux qui traitent de la régulation en milieu scolaire.

Nous allons reprendre le schéma de notre problématique pour l'aborder théoriquement et ainsi pouvoir élaborer nos hypothèses pour la troisième partie de notre travail.

Figure 3 : La problématique et le modèle explicatif



¹¹¹ Ministerio de Educación de la República de Chile; Reforma en Marcha, 1998, página 29.



La problématique que nous cherchons à expliquer lie le SIMCE et les régulations dans les établissements scolaires. Mais, au centre de cette relation, nous avons mis les enseignants, leurs perceptions du SIMCE et leur perception des objectifs de l'école symbolisés dans le projet éducatif.

Notre thèse considère qu'à la base de la construction des mécanismes ou des actions de régulation dans les organisations éducatives liées à cette évaluation du SIMCE, se situe le rapport entre la perception par les enseignants de cette évaluation et des objectifs de l'école.

Il s'agit de vérifier l'existence des liens entre ces éléments, par rapport aux actions de régulation existantes dans les établissements scolaires liées au SIMCE.

Les enseignants associés à cette présence de liens entre le SIMCE et les actions de régulation, jouent un rôle significatif, car ils sont les acteurs qui prendront en charge ces actions, au-delà de la manière dont ils vivent leur métier.

Le caractère plus ou moins professionnel que les enseignants donnent à leur métier, peut jouer dans la réalisation des actions d'amélioration, de régulation suivant l'évaluation du SIMCE dans les établissements.

Nous soulignons ici la présence d'un élément significatif de cette problématique, une tension entre le SIMCE et le caractère professionnel des enseignants, car le SIMCE se centre sur les acquis des élèves qui correspondent au travail et aux objectifs du processus enseignement-apprentissage dont les enseignants sont les responsables (Perrenoud, Ph., 2000). Cependant, nous avons vu dans le chapitre IV que ces objectifs ne se réalisent pas sans la coopération des élèves, ce qui permet aux enseignants de justifier les résultats obtenus en fonction des autres acteurs, notamment les élèves et les parents (école A).

D'autre part, définir l'organisation scolaire comme un système ouvert nous permet d'établir l'environnement de notre problématique ainsi que les influences mutuelles qui s'exercent entre l'organisation scolaire et son environnement. Une tension générée par le SIMCE peut être comprise seulement en fonction de cette influence mutuelle. Même le métier d'enseignant est en relation directe avec le milieu des élèves (par exemple les parents).

Toutes les caractéristiques de l'organisation comme système ouvert, soulignent le caractère dynamique de la relation à son environnement, ce qui nous permet de parler de tensions ou de zones d'incertitude dans l'organisation elle-même. Situation qui nous permet d'établir notre thèse.

Dans le chapitre suivant, nous dégagerons des hypothèses associées à notre modèle d'interprétation de la problématique et nous présenterons une nouvelle discussion méthodologique pour les aborder.

7. Les limites de nos éléments théoriques

Dans ce chapitre, nous avons voulu entamer une discussion théorique après la construction de nos monographies. Ce que nous avons fait consiste à montrer la relation de nos éléments théoriques avec la problématique abordée ainsi qu'avec les monographies construites.

Nous allons aborder dans cette partie la confrontation aux limites de notre approche pour nous confronter à la problématique.

Dans le chapitre théorique, nous avons défini le concept de tension et à partir de celui-ci, en suivant Senge, nous avons défini également les concepts de perception créatrice, conflictuelle et indifférente.

Chacun de ces concepts associés aux perceptions symbolise une manière de se confronter aux tensions. Nous avons parlé de perception créatrice dans la mesure où la perception de tension motive le changement, l'innovation et la transformation, pour bien placer l'organisation dans les environnements changeants.

La perception conflictuelle limite les actions des acteurs face aux tensions. Les acteurs perçoivent dans les tensions une source de conflits pour l'organisation.

La perception indifférente est centrée sur la "indifférence" des acteurs en relation aux tensions. Une neutralité motivée plutôt par le désengagement que par une véritable option de neutralité. Ils ne perçoivent parfois même pas les tensions.

Nous observons que ces éléments théoriques peuvent présenter des ambiguïtés liées à une mauvaise compréhension et à une attribution de sens erronée.

Le mot "créatrice", par exemple, présente des éléments qui peuvent être associés aux aspects moraux qui pourraient désorienter l'interprétation des données obtenues. Cela peut nous conduire, et avec nous le lecteur, à faire une lecture erronée des données. De même pour les mots "conflictuel" et "indifférent".

Ces erreurs possibles, liés aux mots utilisés, marquent une limite de notre approche. Ce pourquoi, nous soulignons notre prise de distance par rapport aux caractéristiques de ces mots qui s'éloignent du propos de chaque concept.

Un autre élément à souligner est que notre approche utilise la représentation des acteurs de l'objet SIMCE, et se base sur leur perception. Dans ce contexte, c'est notre propos sur cette démarche qui marque les limites. Autrement dit, la démarche reste limitée aux déclarations des enseignants et cet usage que nous faisons de celles-ci. A ce propos, les monographies ainsi que la démarche qui la suit reposent sur les représentations des enseignants et de leurs déclarations à l'égard de leur pratique, cela se situant plutôt du côté du "pôle flou" du travail des enseignants.

D'après Truchot (Truchot, V., 1998), les représentations se situent à l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif. Elles agissent comme des grilles de lecture et des guides d'action des systèmes d'interprétation de la réalité. A partir de ce concept, nous pouvons dire que notre démarche se base sur des représentations des acteurs, associées au SIMCE.

Cependant, notre recherche ne se focalise pas sur les représentations et elle ne fait même pas de différence entre perception et représentation. Nous partons des déclarations faites par les enseignants pour les situer relativement à leur position face au SIMCE et des actions qui suivent cette évaluation et ne se centrant pas sur le construit qu'en font les acteurs sur ces représentations.

Dans ce contexte, notre propos s'éloigne de celui de Vergara (Vergara, J., 2003) qui se situe dans l'étude des rôles et des représentations des superviseurs. Notre propos est de montrer la relation entre des perceptions différentes du SIMCE et la construction des actions d'amélioration des résultats dans les établissements scolaires, lors de l'application de cette évaluation au Chili.

Nous reprendrons cette discussion lors de la discussion finale de la thèse.

Chapitre VII : Construction des hypothèses

0. Introduction

Dans la première partie de notre travail, nous avons entrepris une démarche exploratoire qui tend à comprendre les actions de régulation dans les établissements scolaires liées à la confrontation au SIMCE.

Nous avons voulu rendre compte de cette problématique dans le contexte spécifique du Chili, plus précisément, dans le contexte des écoles au financement partagé¹¹².

Les quatre premiers chapitres, qui correspondent à la première partie du travail, présentent le contexte et le cadre théorique. La démarche exploratoire correspond aux trois chapitres suivants qui constituent la deuxième partie de la thèse.

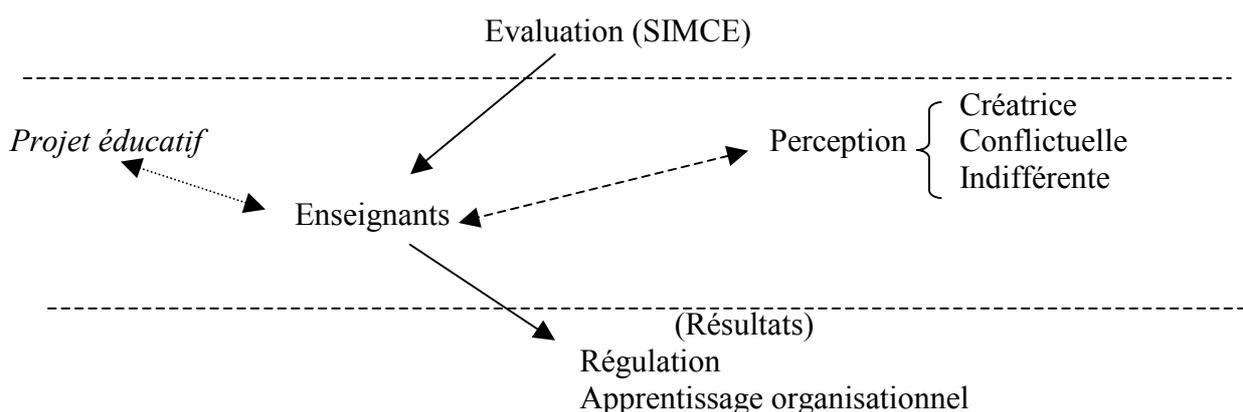
Dans cette dernière partie, l'un des chapitres présente deux monographies, les deux autres, à partir des résultats obtenus par cette application exploratoire, approfondissent une réflexion théorique et définissent la construction des hypothèses pour la suite du travail. Il s'agit de formuler les hypothèses qui seront évaluées sur un échantillon plus large.

Cette élaboration d'hypothèses est accompagnée d'une nouvelle discussion méthodologique justifiant la construction de l'outil utilisé pour le recueil de données et la présentation de la procédure suivie.

1. Les hypothèses associées au modèle

Les hypothèses associées au modèle se basent sur les monographies présentées dans le chapitre V et sur la relation entre les éléments constitutifs du modèle (figure 3).

Figure 3 : La problématique et le modèle explicatif



Dans le chapitre VI, nous avons déduit de l'analyse sur les monographies que les écoles réagissaient différemment par rapport aux entrées, aux transformations socio-techniques et

¹¹² Nous avons davantage explicité les caractéristiques de ces types d'écoles. Pour rappel, les écoles au financement partagé sont celles qui sont financées par l'Etat et par les parents.

aux sorties¹¹³. A partir de cette observation, nous avons parlé "d'adaptation passive" et "d'adaptation active" pour nous référer aux actions des enseignants des écoles.

Quand nous avons parlé d'adaptation passive, nous avons voulu souligner que les enseignants de l'école A perçoivent une certaine destinée¹¹⁴ des entrées (les élèves) en relation aux sorties, limitant les actions de transformations socio-techniques dans l'école. On a retiré des entretiens une certaine passivité des enseignants dans les transformations socio-techniques liées aux entrées de l'école.

Un autre élément ajouté est l'opposition au SIMCE exprimée par l'ensemble des enseignants de l'école.

Cette appréciation est en contraste avec l'adaptation active des enseignants de l'école B. Dans cette école, nous observons une adaptation des transformations socio-techniques (une adaptation des activités, des méthodologies, des stratégies des enseignants vis-à-vis des entrées) aux sorties attendues (objectifs du projet éducatif).

Même si, dans cette école, les enseignants ont tendance à critiquer le SIMCE, ils arrivent à construire des actions de régulation à partir de cette évaluation (modifications des actions des enseignants par rapport aux objectifs institutionnels).

Ces deux constats nous permettent d'établir une relation entre trois éléments : la perception par les enseignants des capacités et des compétences des élèves à réaliser les objectifs pensés pour eux (dans le cadre du projet éducatif), la perception du SIMCE par les enseignants, et la perception par les enseignants des priorités du projet éducatif de l'école.

En ce qui concerne la perception par les enseignants des priorités du projet éducatif dans les établissements, nous avons observé deux orientations. D'une part, une concentration sur les aspects académiques (l'école B), que nous avons classée comme concentration sur les résultats, et d'autre part, une concentration sur les aspects comportementaux, disciplinaires des élèves (l'école A).

En effet, ces deux types de focalisation ne se présentent pas de manière exclusive dans les écoles, mais elles présentent cependant des tendances clairement identifiables.

A partir de cela et en considérant les éléments explicités précédemment, nous pensons que, dans les établissements scolaires, ***il existe une influence réciproque entre une perception des possibilités limitées des capacités des élèves à réaliser les objectifs attendus et une perception conflictuelle du SIMCE, par les enseignants.***

De même, dans les écoles l'accent mis sur le comportement (discipline) des élèves, dans le projet éducatif de l'école, est influencé par la perception, par les enseignants, des possibilités limitées des élèves à réaliser les objectifs du programme d'enseignement.

¹¹³ En faisant cette remarque, nous ne voulons pas centrer notre démarche sur une recherche, "entrée, processus, sortie". Nous voulons souligner que, dans cette relation, nous avons observé des caractéristiques différentes dans les écoles.

¹¹⁴ C'est à dire qui, entre les entrées et les sorties, existerait une sorte de voie directe, où les sorties sont déterminées par les entrées, qui dans ce cas-là seraient les élèves.

Nous avons retiré des monographies, que les enseignants de l'école A ont rencontré des difficultés à assumer une responsabilité professionnelle par rapport aux résultats obtenus par les élèves, en considérant les actions des parents des élèves comme très importantes. Par contre, les enseignants de l'école B considèrent les parents comme un des éléments importants pour la réussite des élèves, mais ils estiment que la responsabilité formelle leur appartient.

A partir des monographies, nous formulons l'hypothèse que les enseignants qui considèrent les évaluations dont ils sont l'objet comme cause de conflit dans l'organisation, tendent à percevoir le SIMCE de manière conflictuelle.

En relation à notre problématique associée aux actions de régulation dans les écoles liées à la confrontation au SIMCE, nous avons observé quelques différences parmi les enseignants des écoles. Les enseignants de l'école A réduisent leurs changements de stratégie ou de méthodologie au cadre de l'application du SIMCE ; par contre, les enseignants de l'école B situent ces changements dans un champ plus large. D'une part les enseignants de l'école B utilisent les résultats comme un diagnostic de l'avancement du programme et, d'autre part, ils utilisent les résultats comme une évaluation formative des contenus avancés.

Dans ce contexte, les enseignants qui perçoivent le SIMCE de manière conflictuelle tendent à attribuer l'élaboration de stratégies d'amélioration à d'autres agents qu'eux-mêmes.

Si nous prenons en compte l'ensemble des monographies, nous pouvons classer les écoles en fonction de la perception des enseignants, car il résulte clairement que celles-ci représentent deux exemples différents de la relation des écoles avec le SIMCE.

Nous avons pensé, a priori, que le choix des écoles pour les monographies pouvait nous conduire à une exemplification des différences entre écoles, mais cette différenciation a dépassé largement notre attente. En effet, nous avons pu observer que les enseignants des deux écoles se caractérisent par une certaine homogénéité dans leurs déclarations.

C'est précisément cette homogénéité apparente qui nous conduit à formuler l'hypothèse d'un certain effet d'appartenance à l'école jouant sur la perception du SIMCE par les enseignants et sur leur perception des capacités de réussite des élèves. Autrement dit, le fait d'appartenir à une

école influence la manière de percevoir des enseignants la capacité de réussite des élèves, ainsi que le SIMCE.

En résumé, dans le cadre ci-dessous, nous présentons les hypothèses formulées à partir des monographies.

Hypothèses	Formulation
H1	Il existe une influence réciproque entre une perception de possibilités limitées des capacités des élèves à réaliser les objectifs attendus et une perception conflictuelle du SIMCE.
H2	Dans les écoles, l'accent mis sur le comportement (discipline) des élèves de l'école est influencé par la perception par les enseignants de possibilités limitées des élèves à réaliser les objectifs du programme d'enseignement.
H3	Les enseignants qui considèrent les évaluations dont ils sont l'objet comme cause de conflit, tendent à percevoir le SIMCE de manière conflictuelle.
H4	Les enseignants qui perçoivent le SIMCE de manière conflictuelle tendent à attribuer l'élaboration des stratégies d'amélioration à d'autres agents qu'eux-mêmes.
H5	Le fait d'appartenir à une école influence les enseignants dans leur manière de percevoir la capacité de réussite des élèves, ainsi que leur manière de percevoir le SIMCE.

Ces hypothèses mettent au centre du débat la relation des enseignants avec la tension liée à la confrontation au SIMCE. A partir de cette confrontation, nous avons observé, dans les monographies et nous avons repris, dans les hypothèses, le fait, que certaines perceptions des enseignants sont liées à certaines actions spécifiques.

Nous postulons que les réponses des enseignants à propos du SIMCE sont liées et influencées par leur perception de cette évaluation.

2. Les variables associées aux hypothèses

Les variables et les indicateurs destinés à évaluer nos hypothèses dégagées ont été repris de notre confrontation avec le terrain. Ils sont construits à partir des résultats obtenus dans les monographies ainsi que de l'application et de l'amélioration du questionnaire appliqué dans notre première partie.

A partir d'une vision critique et évaluative de notre premier questionnaire et en considérant les données tirées des entretiens, nous avons construit un nouveau questionnaire pour évaluer nos nouvelles hypothèses.

Nous avons pu vérifier que notre premier questionnaire (en annexe) ne fut pas aussi performant que nous l'espérions, présentant des problèmes d'ambiguïtés entre les items, ainsi

que des problèmes de construction. Par exemple, le nombre d'indicateurs associés aux différentes rubriques¹¹⁵ des questions 12 et 13 ne furent pas les mêmes, limitant ainsi les possibilités de traitement et d'analyse des données. Un autre élément négatif de notre questionnaire fut l'utilisation de deux formes différentes pour recueillir les réponses des enseignants aux questions 12 et 13. D'une part, nous avons utilisé les échelles de Likert (question 12) et d'autre part, nous avons utilisé les réponses par "vrai ou faux" (question 13), ce qui a rendu difficile le traitement des deux questions et l'établissement de relations entre elles.

A partir de cette analyse, nous avons construit les variables et les indicateurs de chacune des hypothèses et élaboré notre deuxième questionnaire.

Hypothèse 1
Il existe une influence réciproque entre une perception de possibilités limitées des élèves à réaliser les objectifs attendus et une perception conflictuelle du SIMCE.

Dans cette hypothèse, nous dégagons deux ensembles d'indicateurs : ceux qui sont associés à la perception en relation à la possibilité de réussite des élèves par les enseignants et à leur perception du SIMCE.

Perception de la réussite des élèves ¹¹⁶ par les enseignants
Relation entre l'obtention de bons résultats et les compétences des élèves des écoles. La sélection des élèves comme seul moyen pour obtenir de bons résultats. Relation entre les élèves et l'option socio-affective du projet éducatif. Relation entre famille et résultats ¹¹⁷ .

Dans le cadre de notre premier questionnaire, nous avons construit une série de rubriques pour classer les perceptions des enseignants. En considérant les commentaires et les critiques avancées précédemment, nous avons reformulé ces rubriques en prenant en compte une construction plus homogène du nombre des items par rubrique.

Les items associés aux rubriques sont rédigés dans le cadre ci-dessous :

Perception des enseignants du SIMCE		
Perception créatrice	Perception conflictuelle	Perception indifférente
L'évaluation du SIMCE nous donne l'opportunité de nous former.	Le SIMCE est source de mécontentement entre nous.	Le SIMCE n'est qu'une épreuve en plus.
L'évaluation du SIMCE nous donne l'opportunité d'évaluer les méthodologies mises en marche dans l'établissement.	Le SIMCE est seulement un type de contrôle extérieur à notre travail comme enseignant.	Le SIMCE dans l'école ne représente qu'un fait anecdotique.
Le SIMCE nous donne la possibilité d'évaluer notre travail personnel et	Le SIMCE est un obstacle à notre travail interne.	Le SIMCE est plus important pour d'autres collègues que pour moi.
	Le SIMCE nous donne plus de	Le SIMCE n'a aucune importance pour moi.

¹¹⁵ Notamment, les rubriques associées à la perception créatrice, la perception conflictuelle et la perception indifférente ainsi que les réponses créatrices, les réponses conflictuelles et les réponses indifférentes.

¹¹⁶ Nous avons analysé spécialement les entretiens pour construire ces indicateurs.

¹¹⁷ Nous avons pu vérifier dans les monographies, qu'il existe une tendance à lier la responsabilité des résultats obtenus aux parents des élèves au détriment de la responsabilité des enseignants (exemple, école A).

collectif. Le SIMCE est un défi pour nos capacités et nos compétences. Le SIMCE nous permet d'établir l'état de lieu de la situation éducationnelle de nos élèves et de notre institution. Le SIMCE nous motive au travail en équipe entre enseignants.	difficultés que de bénéfiques dans l'établissement. Le SIMCE représente un danger pour le fonctionnement de l'école et du climat interne. Le SIMCE est un mauvais outil d'évaluation des organisations.	Le SIMCE est important seulement pour les responsables des disciplines concernées et les responsables de l'organisation. Dans l'organisation, il n'y a personne qui se sent interpellé par le SIMCE.
--	---	---

La relation entre ces indicateurs et la construction du questionnaire est précisée dans les annexes de la thèse.

Nous attendons à obtenir par l'évaluation de cette hypothèse, le constat d'une influence mutuelle entre la manière de percevoir le SIMCE et la perception des capacités des élèves par les enseignants, spécifiquement entre une perception conflictuelle du SIMCE et une perception de capacités limitées des élèves.

Pour évaluer cette relation, nous utiliserons, d'une part, une analyse corrélacionnelle (r de Pearson) ainsi qu'une analyse factorielle à partir des données obtenues des questions associées (questions 16 et 18); il s'agit d'évaluer le degré de relation entre les variables.

Hypothèse 2
Dans les écoles l'accent mis sur le comportement (discipline) des élèves de l'école est influencé par la perception par les enseignants de possibilités limitées des élèves à réaliser les objectifs du programme d'enseignement.

Des monographies, nous avons dégagé deux pôles différents, qui vont de la centration sur les résultats des élèves, dont les objectifs principaux seraient l'obtention de meilleurs résultats, à la focalisation sur les aspects socio-affectifs, dont les objectifs principaux seraient la formation de "bons citoyens"¹¹⁸.

Perception de l'orientation suivie dans l'école par les enseignants
La préoccupation centrée sur les résultats académiques des élèves. La relation entre la qualité socio-affective des élèves et les résultats académiques obtenus. La relation entre le développement futur des élèves et leur comportement ¹¹⁹ , leur qualité comme personnes, le respect des consignes ou leur capacité de suivre des ordres. L'adaptation des exigences académiques relatives aux élèves à la perception par les enseignants des possibilités de réussite de ceux-ci. La relation entre les mauvais résultats académiques obtenus et les changements de politiques internes comme de mouvement de personnel. La relation entre les résultats des évaluations des élèves et le maintien des demandes d'inscriptions de futurs élèves pour l'école ¹²⁰ .

Nous soulignons que les indicateurs seront évalués dans la perspective des perceptions des enseignants.

¹¹⁸ Nous avons fait déjà la remarque que cette différenciation repose plutôt sur une tendance que sur la représentation pure des objectifs. Autrement dit, dans les écoles, il est possible de trouver les deux tendances, à différents degrés de représentation.

¹¹⁹ Quand nous parlons de comportement, nous nous référons aux aspects liés à la discipline des élèves.

¹²⁰ L'effet direct entre résultats des élèves et le marché scolaire. Si les résultats des écoles sont mieux, les possibilités d'augmenter la demande de leur service sont majeures.

Un autre élément présent dans l'hypothèse est l'ensemble de variables associées à la perception par les enseignants de capacités limitées de réussite des élèves. Mais cet ensemble de variables a été présenté dans l'hypothèse 1.

Nous espérons évaluer le degré d'influence réciproque de ces perceptions à partir d'une analyse corrélationnelle (r de Pearson). Nous allons considérer aussi l'ensemble des questions associées à ces deux variables (questions 11 et 18) pour dégager les facteurs principaux à partir de Mc. Quitty et d'une analyse factorielle.

Hypothèse 3
Les enseignants qui considèrent les évaluations dont ils sont l'objet comme cause de conflit interne dans l'organisation, tendent à percevoir le SIMCE de manière conflictuelle.

A partir de cette hypothèse, nous dégagons un nouvel ensemble de variables. Celui-ci est lié aux causes de conflit (perçues par les enseignants) dans l'établissement scolaire. Parmi ces causes, nous formulons l'hypothèse qui lie les évaluations dont les enseignants sont l'objet¹²¹ et leur perception conflictuelle du SIMCE.

Causes de conflits perçus par les enseignants
Le salaire
Le comportement des élèves
Les méthodologies utilisées
La relation avec les collègues
Le système d'évaluation des enseignants
La relation avec la direction
Le contrôle des enseignants
Le manque de ressources
Dire que les enseignants sont les responsables des résultats des élèves
L'immixtion dans le travail des enseignants
L'accomplissement avec les planifications
La critique du travail par les autres

Nous espérons établir une relation entre la perception conflictuelle du SIMCE et la perception conflictuelle par les enseignants de leurs évaluations. Il s'agit d'établir le lien entre conflit et évaluation chez les enseignants.

Nous avons envisagé deux études pour vérifier cette relation : d'une part l'analyse corrélationnelle et l'analyse factorielle, d'autre part, nous allons considérer uniquement les items associés aux évaluations des enseignants (question 15) pour les corrélérer avec les items de la question 16 (perceptions des enseignants).

Hypothèse 4
Les enseignants qui perçoivent le SIMCE de manière conflictuelle tendent à attribuer l'élaboration des stratégies d'amélioration à d'autres agents qu'eux-mêmes.

A partir de cette hypothèse, nous dégagons les variables liées aux actions menées par les enseignants suite à leur confrontation à l'évaluation du SIMCE. A partir des monographies et de la question 13 du premier questionnaire, nous avons formulé une série d'indicateurs des actions des enseignants. Ces indicateurs ont été classés sous trois rubriques.

¹²¹ Les évaluations des enseignants comme cause de conflit pour l'organisation, cela dans la perspective des enseignants.

Implication des acteurs ¹²²	Implication des autres acteurs ¹²³	Indifférence ¹²⁴
<p>La relation entre les résultats obtenus dans l'évaluation du SIMCE et les besoins de formation ou de perfectionnement des enseignants.</p> <p>Elaboration de stratégies d'amélioration après les résultats obtenus au SIMCE en équipe d'enseignants.</p> <p>La relation entre l'évaluation des méthodologies et des objectifs suivis, et le SIMCE.</p> <p>Les parents des élèves et l'analyse des résultats obtenus dans le SIMCE.</p> <p>Participation dans le processus d'évaluation des résultats obtenus au SIMCE.</p> <p>Les actions des enseignants de disciplines évaluées en fonction des stratégies.</p>	<p>La direction et les demandes d'explications aux enseignants concernés.</p> <p>Les enseignants des disciplines évaluées et leur justification en fonction de leur planification.</p> <p>La relation entre le SIMCE et les modifications dans les attributions des classes dans l'école.</p> <p>Le SIMCE et les enseignants qui prennent en charge les stratégies d'amélioration.</p> <p>Le SIMCE et la sélection des élèves comme une stratégie d'amélioration de résultats.</p> <p>Le SIMCE et la communication des résultats aux parents.</p>	<p>Le SIMCE et les évaluations mises au point dans l'organisation.</p> <p>Le SIMCE comme fait anecdotique.</p> <p>L'intérêt d'évaluer les résultats obtenus, après le SIMCE.</p> <p>Les stratégies d'amélioration définies par d'autres agents et leur application dans l'organisation.</p> <p>Le SIMCE et l'importance des processus internes de l'organisation.</p> <p>Le SIMCE, les enseignants concernés et la direction.</p>

Ces indicateurs ont été évalués dans le premier questionnaire et ont été corrigés pour construire la question 18 de ce nouveau questionnaire (voir annexe).

Nous allons corrélérer la question 18 du deuxième questionnaire (actions après le SIMCE) avec la question 17 du deuxième questionnaire (perceptions du SIMCE par les enseignants).

Nous espérons vérifier une relation entre une perception conflictuelle et une concentration des activités sur les mains des agents externes, ainsi qu'une concentration sur les actions administratives de l'organisation.

Hypothèse 5
Le fait d'appartenir à une école influence les enseignants dans leur manière de percevoir la capacité de réussite des élèves, ainsi que leur manière de percevoir le SIMCE.

Dans cette hypothèse, nous voulons établir l'existence d'un certain "effet établissement" sur la manière de percevoir par les enseignants, tant le SIMCE que les capacités de réussite des élèves.

Pour y arriver, nous allons réaliser une étude de régression, afin d'évaluer l'effet de l'appartenance des enseignants aux écoles sur la perception conflictuelle du SIMCE.

La troisième partie de notre thèse présentera l'évaluation des hypothèses dans la perspective de la confirmation du modèle explicatif de notre problématique.

¹²² L'implication des enseignants dans les actions suivies après la confrontation au SIMCE.

¹²³ Il s'agit des actions associées aux autres acteurs que les enseignants qui ont des charges de responsabilité dans les écoles, ainsi qu'aux actions liées à des situations administratives.

¹²⁴ Il s'agit des actions dénotant une activité neutre face au SIMCE, ainsi que les actions qui laissent l'initiative à d'autres acteurs que les enseignants eux-mêmes.

3. Une nouvelle discussion méthodologique

Nous avons défini notre recherche en deux temps, une recherche exploratoire qui débouche sur deux monographies, et une évaluation des hypothèses avancées lors du premier temps.

La recherche exploratoire est divisée en deux parties. L'une des parties consiste en la présentation de la problématique et du cadre théorique de base ainsi qu'en la présentation du modèle explicatif. L'autre partie est formée par deux monographies qui rendent compte de la recherche exploratoire et qui constituent la base de la construction des hypothèses pour la troisième partie.

Premier temps Première partie	Deuxième partie	Deuxième temps Troisième partie
Présentation problématique Présentation cadre théorique Présentation cadre méthodologique	Monographies Construction des hypothèses	Présentation résultats deuxième questionnaire Évaluation des hypothèses

La première partie de notre recherche correspond à un processus linéaire, logique, qui se termine par la présentation du modèle. À partir de notre deuxième partie, la recherche prend une forme non-linéaire en revenant sur les aspects déjà définis dans la première partie.

C'est ainsi qu'à partir de la deuxième partie commence une nouvelle discussion théorique et méthodologique par rapport au modèle appliqué à la réalité des deux écoles ciblées. Ce processus nous mène à la formulation d'hypothèses pour la suite du travail. Ce processus nous permettra aussi de revenir sur les aspects théoriques de notre modèle.

3.1 L'échantillon

Notre partie exploratoire a visé deux écoles de la province de Cachapoal de la sixième région du Chili. À partir de quoi nous avons formulé une série d'hypothèses destinées à être évaluées dans le contexte plus large des écoles.

Cependant, nous allons analyser le même type d'école et le même type de caractéristiques définies par les écoles précédentes; il s'agit seulement d'évaluer le modèle sur un nombre d'écoles plus important.

Nous sommes restés dans la même province du Chili et nous avons pris en considération l'ensemble des écoles au financement partagé ayant les niveaux primaire et secondaire¹²⁵ (17 écoles).

Néanmoins, cette décision prise a priori a été affectée par le refus d'une des directrices¹²⁶ des écoles de participer à l'étude. L'école qui a refusé la participation à cette étude correspondait à

¹²⁵ L'évaluation du SIMCE est appliquée aux deux niveaux d'enseignement au Chili, primaire et secondaire. Cela justifie notre choix.

¹²⁶ L'argumentation du refus se base sur la grande quantité de travail des enseignants et sur leur impossibilité de consacrer quelque temps, en plus, à une recherche.

l'école A de l'étude exploratoire. Par ailleurs, nous n'avons pas repris trois autres écoles appartenant à la commune où le chercheur avait travaillé pendant 10 ans¹²⁷.

L'étude a donc considéré 13 écoles, et parmi elles, l'école B.

Par souci de continuité, nous avons nommé les écoles avec une lettre à partir de la lettre B (celle qui correspondait aussi à l'école B de la recherche exploratoire) jusqu'à la lettre N.

3.2. Les outils de recueil de données

Dans cette partie du travail, nous avons considéré un seul outil de recueil de données, car pour nous il s'agit plutôt d'une confirmation du bien-fondé du modèle dans un échantillon plus large, dont le questionnaire s'avère un des outils le plus indiqué.

Comme notre propos n'est pas d'approfondir la manière dont les enseignants construisent leur perception mais d'analyser leur résultat, nous avons opté pour un deuxième questionnaire produit de l'amélioration du premier.

Ce questionnaire a été soumis à l'évaluation de chercheurs qui ont suggéré des modifications et des améliorations avant son application. Certaines suggestions ont été présentées précédemment comme le nombre d'items et l'échelle de Likert la plus indiquée par question.

Le résultat obtenu (le questionnaire) est placé en annexe du travail.

Ce questionnaire a été évalué dans une des écoles écartées de la recherche, ce qui s'est avéré très instructif, dans la mesure où cela nous a permis l'amélioration et la confirmation du questionnaire. Les améliorations apportées au questionnaire peuvent être liées aux aspects formels du questionnaire (construction, lettre de présentation, taille des caractères, etc.) ainsi qu'à la correction et à l'amélioration des questions (orthographe, grammaire, compréhension, signification des mots).

Le questionnaire résultant des modifications se trouve en annexe.

3.3. La présentation des données

Nous allons présenter les données à partir d'une analyse générale des questionnaires et des écoles, afin d'entreprendre une analyse par hypothèse. Nous laissons pour le chapitre IX la nouvelle confrontation au modèle.

4. Les effets des choix méthodologiques

Nous avons déjà analysé davantage nos choix méthodologiques de la recherche exploratoire, mais il nous semble important d'analyser également le choix réalisé dans l'évaluation des hypothèses.

Dans le premier temps de notre recherche, nous avons été confrontés à l'application du modèle à une réalité concrète, deux écoles à financement partagé, obtenant des données très intéressantes, qui ont permis de reformuler des hypothèses pour la suite.

¹²⁷ Cela pour éviter les biais possibles associés à la relation du chercheur avec ses collègues de la même commune.

Cependant, à partir des résultats obtenus par la confrontation du modèle aux écoles, nous avons observé que la perception des enseignants jouait un rôle significatif (au moins hypothétiquement) sur les actions qui suivent la confrontation au SIMCE.

Ces résultats ont pu nous conduire à prendre la décision d'entamer un deuxième temps marqué plutôt par une recherche plus qualitative centrée sur la représentation des acteurs. Ceci pour bien comprendre la construction des acteurs face aux contraintes, face aux tensions. Nous aurions pu entreprendre une recherche sur les concepts de base (nous pourrions parler de noyau central en suivant Vergara¹²⁸ et repris de Abric et Ghiglione) dans la construction de leur position face au SIMCE. Néanmoins, nous avons choisi une autre voie pour notre recherche, celle d'une recherche de confirmation du modèle dans un échantillon plus large.

Dans ce contexte, nous estimons que notre intérêt est davantage d'identifier la relation entre la perception (déclarée) des enseignants du SIMCE et les actions (déclarées) des enseignants qui suivent son application, que de nous plonger dans les éléments constitutifs intervenant dans la construction de ces perceptions.

Autrement dit, nous voulons nous concentrer sur les effets des déclarations des enseignants sur les organisations ou en relation à d'autres enseignants plutôt que sur le dévoilement de l'intérieur des enseignants.

Nous pensons qu'une étude plus approfondie des représentations des acteurs par rapport aux évaluations externes est parfaitement possible, et même nécessaire, mais cette étude nous ne l'aborderons pas dans cette thèse.

Ayant expliqué notre choix méthodologique et en relation à la formulation de nos hypothèses, nous allons entamer le chapitre VIII de la troisième partie de notre recherche : les résultats obtenus dans notre deuxième questionnaire.

¹²⁸ Vergara, J., 2003.

Troisième partie : Confrontation aux résultats obtenus par le deuxième questionnaire

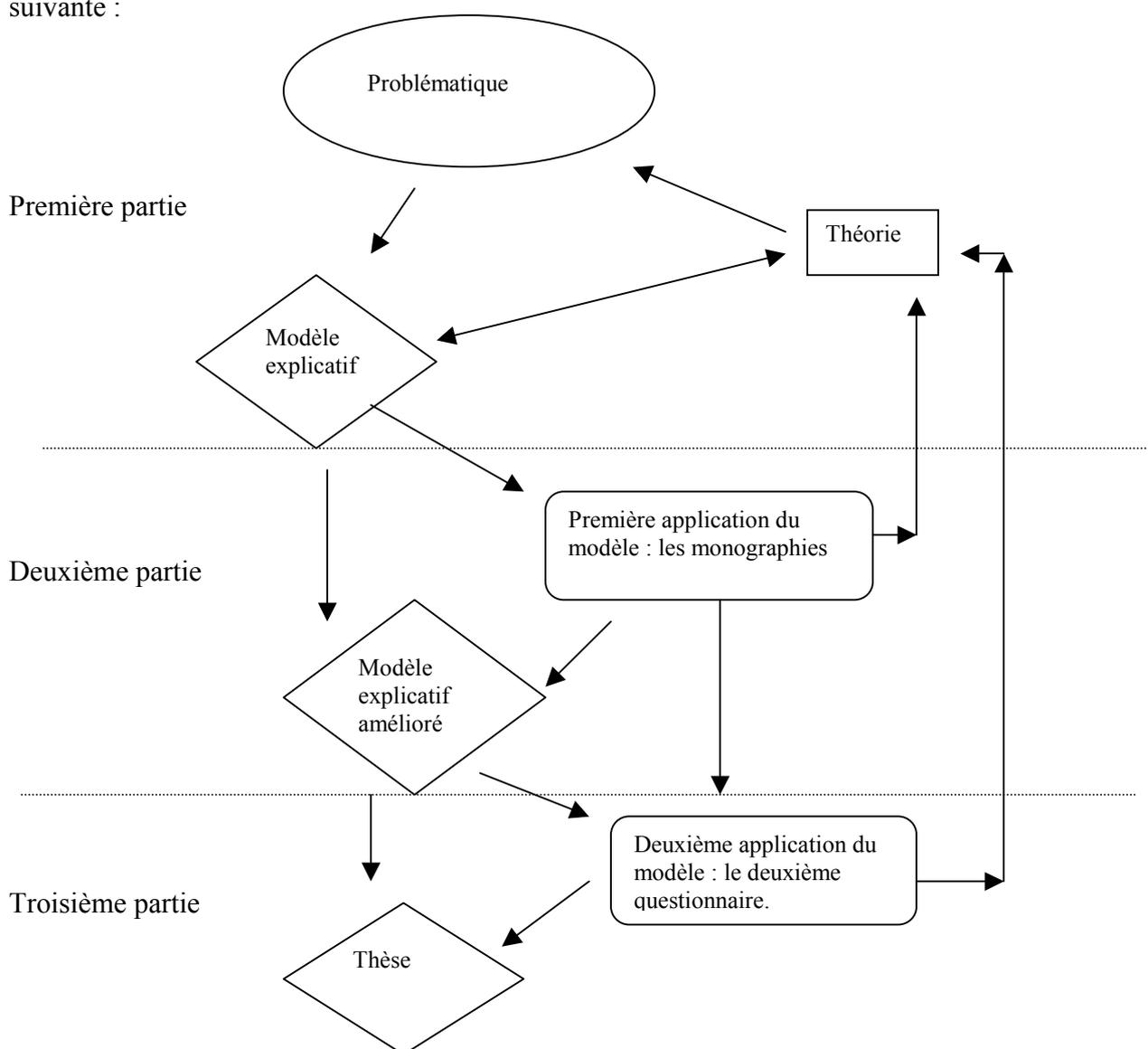
Chapitre VIII : Données obtenues par le deuxième questionnaire

0. Introduction

Voici la présentation des données recueillies au Chili, en réponse au deuxième questionnaire. Celui-ci a été construit à partir des résultats obtenus dans le premier questionnaire.

Cette partie présente la mise en évidence de l'application du modèle à un échantillon plus large, en considérant (quasiment) la totalité des écoles au financement partagé de la province de Cachapoal au Chili.

Nous pouvons représenter schématiquement le déroulement de notre thèse de la manière suivante :



Le chapitre VIII rend compte de l'application du deuxième questionnaire dans les 13 écoles de la province de Cachapoal qui font partie de notre échantillon. Ce chapitre présente les résultats généraux liés au questionnaire.

La deuxième partie de notre recherche visait l'élaboration de deux monographies, qui ont permis la poursuite de notre démarche. C'est en considérant les résultats associés aux monographies que notre modèle a été mis à l'épreuve pour expliquer, dans les établissements scolaires qui composent notre deuxième échantillon, l'absence ou la présence des actions de régulation lors de l'évaluation du SIMCE.

C'est dans cet esprit que nous abordons ce chapitre, en préparant le chemin pour le chapitre IX de la mise à l'épreuve des hypothèses associées au modèle. Nous allons présenter les données obtenues suite au dépouillement des réponses du questionnaire en réalisant une première analyse de chaque question indépendamment des hypothèses énoncées. Cela nous permettra d'avoir un recul sur les hypothèses et sur les objectifs de notre recherche. C'est à partir des résultats obtenus par ces analyses que les hypothèses seront mises à l'épreuve.

Dans le chapitre IX, nous reprendrons l'analyse, mais à partir de nos hypothèses, pour terminer dans le chapitre X par un nouveau regard sur le modèle d'interprétation de la problématique et le cadre théorique.

1. Composition du questionnaire

Le deuxième questionnaire appliqué (annexe) dans les écoles de financement partagé de la province de Cachapoal de la sixième région du pays, est composé de plusieurs parties visant des objectifs différents.

Nous avons vu dans le chapitre VII la relation entre les questions et les variables à évaluer dans le questionnaire. Néanmoins ce questionnaire fournit une série d'informations complémentaires aux hypothèses énoncées.

Tout d'abord, nous avons considéré une partie générale de renseignement sur les enseignants, par rapport à eux-mêmes et par rapport à l'organisation. Ensuite, nous avons considéré toutes les variables associées à la problématique.

Dans le tableau 7, nous présentons les différentes parties qui composent le questionnaire et les numéros des questions qui y sont associées.

Tableau 7 : Les différentes parties du deuxième questionnaire

Les parties (variables)	Objectifs	Le numéro de la question y associées
Renseignement général sur les enseignants	Compléter les données sur les enseignants avec des informations relatives à leur âge, leur sexe, leur ancienneté dans la profession, leur ancienneté dans l'école, le nombre de professions qu'ils ont, le nombre d'endroits de travail, les niveaux d'enseignement où ils travaillent, le nom de la discipline enseignée et la responsabilité qui, leur été assignée dans l'école.	Question 1..... Age Question 2..... Sexe Question 3..... Expérience Question 4..... Ancienneté dans l'école Question 5..... Autre profession Question 6..... Nombre d'endroits Question 7..... Heures de contrat Question 8..... Niveaux d'enseignement Question 9..... Discipline enseignée Question 10..... Charge de responsabilité

Option école	Relever la perception par les enseignants de l'orientation ¹²⁹ du projet éducatif de l'école.	Question 11
Préparation du SIMCE ¹³⁰	Déterminer le temps consacré par les enseignants dans la préparation des élèves pour l'évaluation du SIMCE.	Question 12
Expérience du SIMCE	Relever l'information sur les enseignants ayant une expérience du SIMCE et de leurs méthodes de travail mise en pratique en fonction de cette évaluation.	Question 13.....Expérience SIMCE Question 14.....Méthodes
Cause conflit	Déterminer les causes de conflits perçues par les enseignants.	Question 15
Perception de tensions	Observer la perception des enseignants du SIMCE.	Question 16
Réponses	Observer les types d'actions réalisées par les enseignants suite à l'évaluation du SIMCE.	Question 17
Perception des capacités (compétences) des élèves par les enseignants	Catégoriser la perception de leurs élèves par les enseignants en fonction de leurs compétences.	Question 18

Observation : Le questionnaire est en annexe.

2. Première analyse des données obtenues

Nous voulons développer dans cette partie du travail la présentation générale des données obtenues dans l'application de notre deuxième questionnaire. Cette présentation générale permettra une première approche des données obtenues. Il s'agit, avant de commencer à traiter les données à la lumière des hypothèses, de faire une première évaluation des données recueillies.

Le questionnaire a été appliqué sur la totalité des écoles au financement partagé de la province de Cachapoal, de la sixième région du Chili (excepté trois écoles de la commune dans laquelle le chercheur a travaillé et une école qui a refusé de participer). Ces écoles offraient les niveaux primaires et secondaires dans la même école (13 écoles). Le nombre total de sujets compris dans cette population est de 446 enseignants.

Après la récolte des questionnaires, nous avons obtenu 249 questionnaires en retour, desquels nous avons retenu 226 questionnaires qui ont été considérés comme valides¹³¹. Ceux-ci représentent 51 % de la population étudiée.

Nous avons voulu tester la validité du nombre de questionnaires répondus en fonction du total attendu. Pour entamer cette procédure, nous avons utilisé le Chi-carré.

Nous avons considéré la troisième colonne du tableau 8 (le nombre d'enseignants par école) et la quatrième colonne (le nombre d'enseignants qui répondent le questionnaire par école) pour calculer le Chi-carré.

¹²⁹ Nous avons parlé de deux options, l'école centrée sur les résultats et l'école centrée sur les comportements.

¹³⁰ Le temps destiné à la préparation du SIMCE.

¹³¹ Les 23 questionnaires rejetés présentaient un manque important d'information, de mauvais remplissage du questionnaire (impossibilité de réparer sans changer les significations) ou un manque total d'information.

Des calculs réalisés, nous avons obtenu une valeur de 98,41 pour le Chi-carré, laquelle est significative à un seuil supérieur à 0,005 (0,5%).

En ce qui concerne l'application du questionnaire, celle-ci a dû être négociée avec les directeurs. Dans la quasi-totalité des écoles (12), les enseignants responsables de l'unité technique et pédagogique ont pris en charge la responsabilité de remettre les questionnaires aux enseignants en leur donnant la possibilité d'y répondre à leur aise, soit à leur domicile, soit dans leur école. Nous avons précisé une date pour venir reprendre les questionnaires complétés.

Dans une des écoles le directeur lui-même a donné les questionnaires aux enseignants lors d'un conseil des enseignants, mais nous avons pu en parler avec eux car nous étions présent à ce moment.

La différence, entre les questionnaires reçus en retour et les questionnaires potentiels à recevoir, est due à l'absence des enseignants au moment de la passation du questionnaire et à l'absence de leur participation (libre) à l'enquête. La participation au questionnaire a toujours été présentée comme libre.

Dans le tableau suivant, nous allons présenter un premier résumé des caractéristiques des écoles.

Tableau 8 : Les écoles et leurs caractéristiques

Ecole	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants totaux	Nombre d'enseignants qui répondent au questionnaire	Minerval parents ¹³²	Nombre d'enseignants ayant une responsabilité	Ancienneté école	Nombre d'élèves redoublant ou retirés ¹³³	Moyenne du SIMCE ¹³⁴ (98-99-00)	Localisation ¹³⁵
B*	885	36	25 (69%)	200 euros	8 (22%)	48 ans	13 (1%)	301	Petite Ville
C*	1650	52	15 (29%)	200 euros	6 (12%)	50 ans	26 (2%)	251	Petite Ville
D	564	35	23 (66%)	400 euros	3 (8%)	14 ans	23 (4%)	261	Grande Ville
E	552	19	15 (79%)	280 euros	4 (21%)	21 ans	33 (6%)	263	Grande Ville
F	310	20	12 (60%)	130 euros	6 (30%)	39 ans	24 (8%)	247	Grande Ville
G	598	28	21 (75%)	350 euros	6 (21%)	28 ans	10 (2%)	275	Ville moyenne
H*	560	40	23 (58%)	330 euros	3 (8%)	79 ans	18 (3%)	307	Grande Ville
I	945	36	9 (25%)	330 euros	3 (8%)	20 ans	0	269	Grande Ville
J	630	48	22 (46%)	500 euros	5 (10%)	21 ans	31 (5%)	288	Ville moyenne
K	750	45	13 (29%)	350 euros	7 (15%)	7 ans	10 (1%)	283	Ville moyenne
L	372	21	9 (43%)	70 euros	2 (9%)	14 ans	20 (5%)	233	Petite Ville
M	559	27	10 (37%)	180 euros	7 (26%)	37 ans	77 (10%)	241	Grande Ville
N*	1000	39	29 (74%)	200 euros	7 (18%)	49 ans	17 (2%)	302	Petite Ville

*. Ecoles dirigées et administrées par de religieux.

Le tableau 8, nous donne un aperçu très significatif des établissements de notre échantillon. A partir de celui-ci, nous allons présenter quelques constats afin de clarifier la suite et de bien situer les données par rapport aux écoles.

Si nous prenons les données obtenues par chacune des écoles et si nous essayons de calculer la corrélation entre les variables, nous sommes confronté à la difficulté de mesurer la

¹³² Il s'agit du montant que les parents doivent verser sur les écoles par an.

¹³³ Nous avons additionné le nombre de redoublements et d'élèves retirés, car nous ne sommes pas en condition, à partir des données obtenues, de différencier les élèves retirés présentant aussi problèmes de rendement.

¹³⁴ Ces résultats correspondent aux évaluations entre les années 98, 99 et 2000 dans les disciplines de Mathématiques et Espagnol.

¹³⁵ Dans notre catégorisation, une grande ville est une ville de plus de 300.000 habitants. Une ville moyenne est une ville entre 100.000 et 300.000 habitants. Une petite ville est une ville de moins de 100.000 habitants.

variabilité des variables sur la base d'un nombre fortement limité de sujets (13 écoles). Cela réduit les possibilités d'obtenir de relations qui présentent un seuil significatif.

Cependant, considérant cette limite liée au nombre réduit des écoles, nous allons étudier la corrélation (coefficient de Pearson) entre les variables présentes dans le tableau 8, pour y dégager les relations entre les variables qui présentent des valeurs élevées du coefficient de Pearson. C'est ainsi que nous pourrions établir plutôt des tendances entre les variables qui peuvent orienter notre analyse. Notamment des tendances dans le contexte de la population considérée.

Dans le tableau 9, nous présentons les résultats obtenus de la corrélation appliquée sur les données du tableau 8 en mettant en gras les indices (coefficient de Pearson) les plus importants (nous rappelons que notre intérêt est de dégager les coefficients les plus importants même si leur signification reste à discuter).

Tableau 9 : Corrélation (Pearson) entre les variables associées aux caractéristiques des écoles (tableau 8)

		Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants	Pourcentage d'enseignants questionnés	Minerval des parents	Nombre d'enseignants ayant une responsabilité	Ancienneté de l'école	Pourcentage des élèves retirés et redoublant	Résultats du SIMCE	Localisation
Nombre d'élèves	Pearson Corrélation	1								
	Sig. (2-tailed)	.								
	N	13								
Nombre d'enseignants	Pearson Corrélation	.706***	1							
	Sig. (2-tailed)	.007	.							
	N	13	13							
Pourcentage d'enseignants questionnés	Pearson Corrélation	-.336	-.423*	1						
	Sig. (2-tailed)	.261	.150	.						
	N	13	13	13						
Minerval des parents	Pearson Corrélation	-.002	.487*	.013	1					
	Sig. (2-tailed)	.995	.092	.967	.					
	N	13	13	13	13					
Nombre d'enseignants ayant une responsabilité	Pearson Corrélation	-.229	-.512*	.358	-.439*	1				
	Sig. (2-tailed)	.451	.074	.230	.133	.				
	N	13	13	13	13	13				
Ancienneté de l'école	Pearson Corrélation	.263	.209	.210	-.229	.104	1			
	Sig. (2-tailed)	.386	.494	.492	.451	.736	.			
	N	13	13	13	13	13	13			
Pourcentage des élèves retirés et redoublant	Pearson Corrélation	-.562**	-.561**	.088	-.297	.494*	-.035	1		
	Sig. (2-tailed)	.046	.046	.774	.325	.086	.911	.		
	N	13	13	13	13	13	13	13		
Résultats du SIMCE	Pearson Corrélation	.178	.499*	.335	.476*	-.177	.427*	-.578**	1	
	Sig. (2-tailed)	.561	.083	.263	.100	.562	.146	.038	.	
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	
Localisation	Pearson Corrélation	-.498*	-.342	.019	.339	.093	-.077	.423*	-.155	1
	Sig. (2-tailed)	.083	.253	.952	.257	.763	.802	.149	.613	.
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13

*** Indice de corrélation significatif à un seuil de 0.01 (2-tailed).

** Indice de corrélation significatif à un seuil de 0.05 (2-tailed).

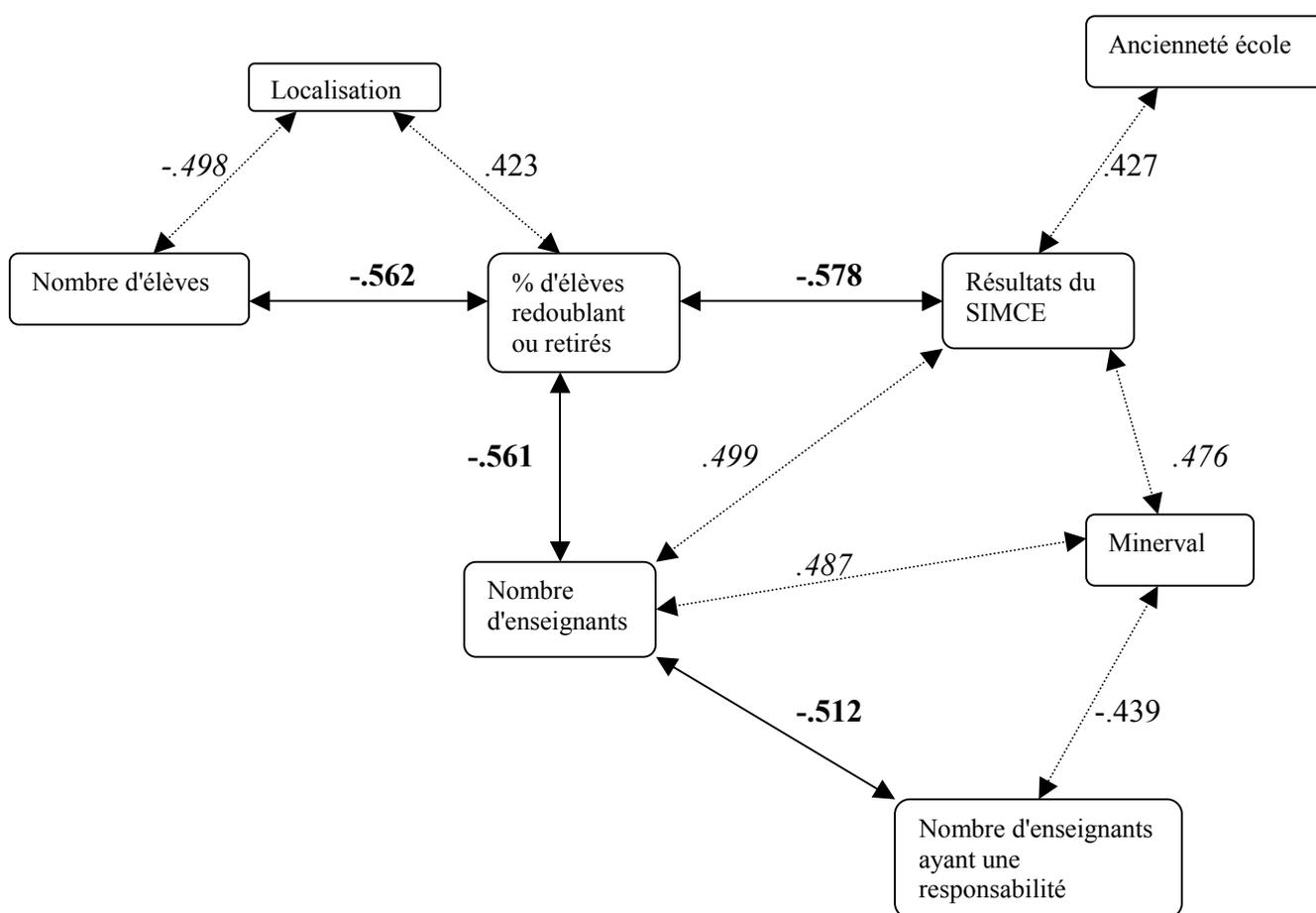
* Indice de corrélation significatif à un seuil de 0.15 (2-tailed).

Pour évaluer la variable "localisation", nous avons assigné la valeur 1 aux écoles situées dans une petite ville, la valeur 2 aux écoles situées dans une ville moyenne et la valeur 3 aux écoles situées dans une grande ville.

Les résultats obtenus (tableau 9) par la mise en relation des variables du tableau 8 gardent un caractère exploratoire (une tendance limitée à la population étudiée), qui permettra d'envisager postérieurement une évaluation de l'impact de ces résultats sur les enseignants. Ceci pourra expliquer, éventuellement, leurs réponses ou leurs actions après la confrontation à l'évaluation du SIMCE.

La figure 5 présente graphiquement les variables ayant un coefficient de corrélation élevé dans le tableau 9. Nous n'avons pas pris en compte la relation entre les variables "nombre d'enseignants" et "nombre d'élèves", car celle-ci nous semble évidente¹³⁶.

La figure 5 : Les corrélations entre les variables associées aux caractéristiques des écoles



¹³⁶ Il est clair que si le nombre d'élèves d'un établissement scolaire est élevé, le nombre d'enseignants devra être en proportion. Chaque classe peut avoir un nombre maximum d'élèves (selon la loi chilienne, 45 élèves par classe).

De la figure 5, nous pouvons dégager un nombre important d'observations qui mettent en évidence les relations entre les caractéristiques des écoles.

Les coefficients de corrélation entre les variables "nombre d'élèves" et "pourcentage d'élèves redoublant ou retirés" ainsi que "nombre d'enseignants" et "pourcentage d'élèves redoublant ou retirés", peuvent se justifier en fonction de la relation établie. Il en résulte évidemment que le pourcentage d'élèves redoublant ou retirés diminue quand le nombre d'élèves augmente, car les élèves qui quittent les établissements ou qui redoublent n'augmentent pas proportionnellement à l'augmentation des élèves inscrits dans les établissements. Le cas pour le nombre d'enseignants s'explique de manière analogue.

Pour ce qui concerne la variable "localisation", plus qu'une évaluation des tendances, elle nous permet de caractériser les écoles. D'une part, nous constatons que le plus grand nombre d'élèves se concentre dans les écoles situées dans les petites villes et que le plus haut pourcentage d'élèves retirés et redoublant correspond aux écoles de la grande ville. Nous parlons de caractérisation plutôt que de tendance, car ce résultat ne peut pas être généralisé aux autres provinces du pays à cause de l'échantillon considéré pour la démarche : il est représentatif d'une seule province du Chili.

La variable "résultats du SIMCE" présente la valeur négative la plus significative avec la variable "pourcentage des élèves retirés et redoublant", ce qui correspond à dire que dans les écoles où se présentent un grand nombre d'élèves retirés ou redoublant, "les résultats obtenus du SIMCE", varient dans le sens contraire.

Par rapport à la même variable "résultats du SIMCE", nous constatons des corrélations positives avec les variables : "nombre d'enseignants", "minerval des parents" et "ancienneté de l'école". Autrement dit, les résultats de l'évaluation du SIMCE varient de manière analogue au "nombre d'enseignants" des écoles, au "minerval demandé aux parents" et à "l'ancienneté de l'école".

Nous pouvons dire qu'il existe une relation directe : entre les résultats obtenus dans le SIMCE et la taille du corps d'enseignant, entre les résultats obtenus dans le SIMCE et l'ancienneté de l'école ainsi qu'entre les résultats obtenus dans le SIMCE et le minerval demandé aux parents.

A partir de ces résultats et regardant le tableau 8, nous pouvons dire que les résultats les plus bas du SIMCE correspondent aux écoles qui demandent le minerval le plus bas. Cela souligne encore la relation entre les écoles les plus défavorisées, dans le contexte spécifique du type d'école utilisé dans l'échantillon, et leurs faibles résultats¹³⁷.

Par rapport à la variable "minerval des parents", nous constatons une autre corrélation avec un indice négatif entre cette variable et la variable "nombre d'enseignants avec une responsabilité". Cela veut dire que si la valeur du minerval demandé aux parents est grande, le nombre d'enseignants, avec une charge de responsabilité dans les écoles, est moins grand.

Le nombre de charges de responsabilité vis-à-vis des enseignants n'augmente pas en fonction du minerval demandé aux parents.

¹³⁷ Il faut rappeler que les écoles de notre échantillon ne correspondent pas aux secteurs les plus démunies de la population. Elles se situent plutôt dans un secteur intermédiaire.

En ce qui concerne la relation entre les variables "nombre d'enseignants" et "minerval des parents", nous pensons que celle-ci peut se justifier en fonction des moyens financiers associés au minerval, cela donnera aux écoles une marge plus étendue pour l'application des politiques de ressources humaines et de contrats.

Ces relations sont celles que nous allons considérer postérieurement pour analyser les implications possibles dans les études de causalité.

3. Approximation aux résultats obtenus des questions

Nous allons présenter les résultats obtenus par chaque question, en essayant de décrire les données à partir des indices les plus adéquats, afin de bien les situer dans le contexte de notre recherche. Ensuite, nous envisagerons des analyses de corrélations et des analyses factorielles, pour dégager des relations entre les variables et pour pouvoir réduire ainsi le nombre de ces derniers.

Pour y arriver, nous allons considérer les différentes rubriques du questionnaire. Nous analyserons chacune en fonction des objectifs visés.

3.1. Renseignements sur les enseignants

Nous présentons les données obtenues en relation au type de variable utilisée pour recueillir les réponses des enseignants. Il s'agit de caractériser les enseignants en fonction de l'information recueillie.

Tableau 10 : Variables associées aux renseignements sur les enseignants

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Ancienneté carrière (question 5)	226	1	42	17.72	10.345
Ancienneté dans l'école (question 4)	226	1	39	10.38	8.455
Nombre d'heures de contrat (question 7)	226	4	44	31.11	11.211
Age (question 1)	226	24	67	42.19	9.139
Valide N	226				

Avant de poursuivre l'analyse avec les autres variables de cette première partie, il nous semble intéressant de corrélérer l'ancienneté des enseignants dans l'école et dans la profession. Cela parce qu'une corrélation significative entre ces deux variables peut rendre compte d'une longue permanence des enseignants dans les écoles enquêtées, ce qui peut "valider" la vision des enseignants des écoles (vision assurée par le temps d'expérience et de connaissance de l'école).

Tableau 11 : Corrélration entre ancienneté dans l'école et dans la profession

		Ancienneté école (question 4)
Ancienneté carrière (question 5)	Corrélation de Pearson	0.650
	Sig. (2-tailed) à 0.01	0.000

Du tableau 11, nous pouvons supposer que les enseignants ont une connaissance des écoles fondée par leur expérience et leur ancienneté dans les écoles.

Les autres questions associées aux renseignements sur les enseignants, sont reprises dans le tableau 12.

Tableau 12 : Fréquence des questions 2, 5, 6, 8, 9 et 10

Variable (question)	N Valide	Catégories	Fréquence	% de fréquence	Chi-carré ¹³⁸	Signification
Sexe (question 2)	226	Masculin	89	39.4	14.56	0.001
		Féminin	137	60.6		
Autre profession (question 5)	226	Oui	37	16.4	20.32	0.001
		Non	189	83.6		
Deuxième carrière (question 5b)	37	Professionnelle	15	6.6		
		Technique	22	9.7 ¹³⁹		
Nombre endroits (question 6)	226	1	144	63.7	14.102	0.001
		2	71	31.4		
		3	9	4.0		
		4	2	0.9		
Niveau de travail (question 8) ¹⁴⁰	225	NB1 ou NB2	28	12.4	4.7	Pas significatif
		NB3, NB4, NB5 ou NB6	35	15.5		
		NM1 ou NM2	4	1.8		
		NM3 ou NM4	12	5.3		
		Tout NB	30	13.3		
		Tout NM	58	25.7		
		NB et NM	53	23.5		
		Maternelle	5	2.2		
Disciplines enseignées (question 9)	223	Non-concernée	81	35.8	11.3	0.05
		Semi-concernée	32	14.2		
		Concernée	110	48.7		
Responsabilité (question 10)	226	Oui	63	27.9	16.66	0.001
		Non	163	72.1		

Dans le tableau 12, nous observons les variables nous donnant une information générale concernant les enseignants dans les établissements scolaires. Nous soulignons que pour la question 8 (niveau de travail), nous avons obtenu une valeur Chi-carré non significative en fonction des valeurs attendues pour la population. Ceci limite les conclusions ou les analyses sur les sujets pris en compte dans le questionnaire, évitant une éventuelle généralisation des résultats (notamment en ce qui concerne la question 8, les niveaux d'enseignement où les enseignants travaillent).

Sans prétendre faire une analyse exhaustive des données recueillies dans les questions 1 à 10, nous pouvons dire que :

¹³⁸ Il s'agit de valider la quantité de fréquences obtenus en fonction du nombre des sujets de la population (446).

¹³⁹ Les pourcentages sont calculés en fonction de 226, le total des questionnaires valides.

¹⁴⁰ NB1 signifie premier primaire, NB2 signifie deuxième primaire, etc. NM1 signifie premier secondaire, etc.

- La classification des sexes maintient la différence¹⁴¹ nationale entre hommes et femmes dans la profession enseignante. Le nombre de femmes est largement supérieur au nombre d'hommes.
- Nous soulignons la présence d'un pourcentage non négligeable d'enseignants ayant une deuxième profession. Nous ne pouvons pas retirer des données si les enseignants exercent actuellement cette autre profession.
- Un pourcentage élevé d'enseignants travaille dans un seul endroit, c'est-à-dire dans une seule école.
- Les enseignants participant au questionnaire exercent leur fonction majoritairement dans le niveau secondaire (56.3%).
- La plupart des enseignants qui répondent au questionnaire sont de disciplines liées au SIMCE (62.9%). C'est un pourcentage important, dans la mesure où un grand nombre d'enseignants est lié directement au SIMCE.
- Un quart des enseignants ont une charge de responsabilité dans les écoles.

Nous présentons ensuite les autres questions de manière à disposer de l'éventail complet des variables et ainsi de pouvoir envisager la suite.

L'objectif de la question 11 est de mettre en évidence la perception par les enseignants du projet éducatif de l'école. Les enseignants répondent en marquant leur accord ou désaccord face aux propositions présentées, en fonction de leur perception de l'option de l'école quant à l'orientation des élèves.

Nous étudions le degré de relation entre les items de la question 11 à travers le calcul de l'indice de corrélation de Pearson (tableau 13). A partir des résultats obtenus, nous allons dégager les facteurs latents à travers le modèle de Mc. Quitty¹⁴².

Tableau 13 : Corrélation entre les variables de la question 11 (perception orientation de l'école)

		Importance des résultats	Importance des valeurs	Comportement respect de consignes	Adaptation des exigences	Changement de personnel	Bons résultats et inscription des élèves
Importance des résultats	Pearson Correlation	1					
	Sig. (2-tailed)	.					
	N	222					
Importance des valeurs	Pearson Correlation	.138*	1				
	Sig. (2-tailed)	.041	.				
	N	221	225				
Comportement respect de consignes	Pearson Correlation	.152*	.416***	1			
	Sig. (2-tailed)	.026	.000	.			
	N	215	217	217			
Adaptation des exigences	Pearson Correlation	.163*	.167*	.436***	1		
	Sig. (2-tailed)	.015	.013	.000	.		
	N	220	220	214	220		
Changement de personnel	Pearson Correlation	.243***	.025	.135	.220***	1	
	Sig. (2-tailed)	.000	.713	.051	.001	.	
	N	215	216	210	214	216	
Bons résultats et inscription des élèves	Pearson Correlation	.318***	-.032	.069	.094	.313***	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.713	.051	.001	.000	.
	N	215	216	210	214	216	216

¹⁴¹ Les pourcentages nationaux de 75% des femmes et 25% des hommes ne sont pas retenus, mais le nombre de femmes est nettement supérieur au nombre d'hommes.

¹⁴² Mc. Quitty considère les indices de corrélations les plus élevés de chaque variable pour déterminer les facteurs latents d'ensemble de variables (Dunn-Rankin, P., 1983).

	Sig. (2-tailed)	.000	.636	.317	.170	.000	.
	N	216	218	212	215	213	218

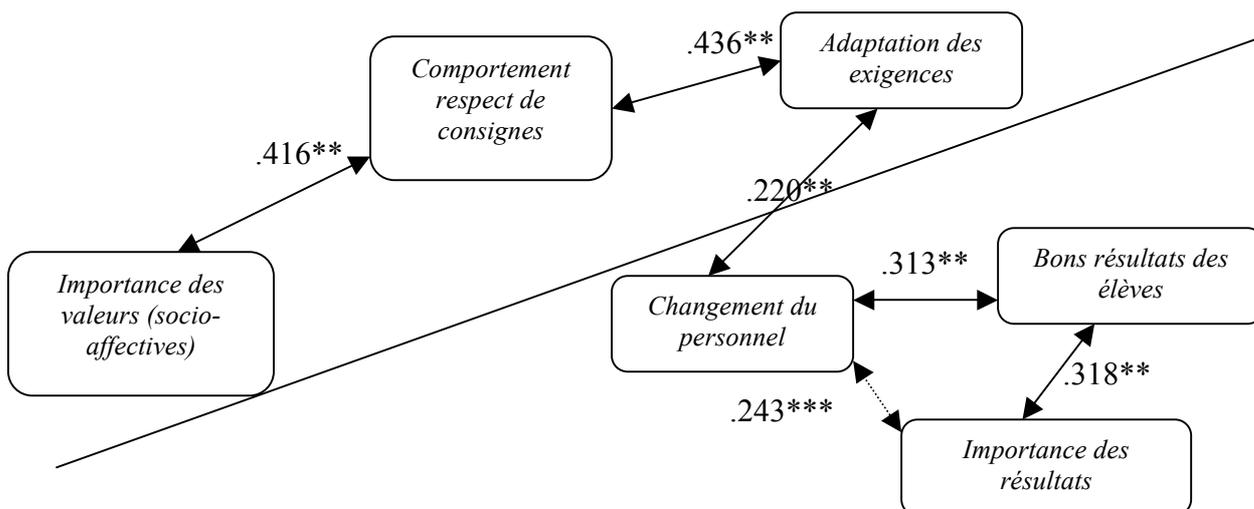
* La corrélation est significative à un seuil de 0.05 (2-tailed).

** La corrélation est significative à un seuil de 0.01 (2-tailed).

*** La corrélation est significative à un seuil de 0.001 (2-tailed).

De cette matrice de corrélation, nous soulignons les indices les plus significatifs (en caractère gras), c'est précisément ces caractères que le modèle de Mc. Quitty prend en compte pour déterminer les facteurs latents.

Figure 6 : Les facteurs latents d'après Mc. Quitty



Dans la figure 6, nous pouvons observer, d'après l'application du modèle de Mc. Quitty, que deux facteurs ressortent de la matrice de corrélation. La flèche discontinue représente une relation de deuxième ordre dans la méthode Mc. Quitty. Nous avons voulu la présenter étant donné sa signification importante.

Premier facteur (les indices les plus élevés au-dessus de la ligne)	Deuxième facteur (au-dessous de la ligne)
Adaptation des exigences Comportement respect de consignes Importance des valeurs (socio-affectives)	Changement du personnel Bons résultats des élèves Importance des résultats

Le premier facteur réunit trois items relatifs à l'adaptation des exigences vis-à-vis de la perception des capacités de réussite des élèves par les enseignants : l'importance des valeurs, du comportement des élèves et du respect des consignes et l'importance des valeurs au détriment de l'importance des résultats¹⁴³.

Le deuxième facteur traite de la politique des organisations concernant les changements du personnel et les applications des politiques internes liés aux résultats du SIMCE : l'importance des résultats associée à l'inscription des nouveaux élèves et l'intérêt primordial d'obtenir de bons résultats.

Avant de prendre la décision de considérer les facteurs dégagés selon la méthode Mc. Quitty, nous devons calculer l'alfa de Cronbach, de manière à évaluer le degré d'adéquation des

¹⁴³ Voir annexe, le deuxième questionnaire question 11.

variables aux facteurs. Ce coefficient nous permettra l'utilisation des facteurs à la place des six variables considérées dans la question 11 (ou la perception par les enseignants de l'orientation des élèves dans les écoles).

Tableau 14 : L'alfa de Cronbach pour les facteurs dégagés de la question 11

Facteurs	L'alfa de Cronbach
Premier facteur (option socio-affectif)	0.595
Deuxième facteur (focalisation sur les résultats)	0.5272

Les valeurs obtenues pour l'alfa de Cronbach calculé sur chaque facteur, sont faibles, ce qui nous motive à utiliser les six variables associées à la perception par les enseignants de l'option des écoles dans l'orientation des élèves, sans les réduire aux facteurs. Malgré cette décision, nous allons garder à l'esprit les résultats obtenus, car ils montrent des corrélations significatives.

Nous avons pu observer d'après le schéma de Mc. Quitty que les enseignants perçoivent deux orientations différentes du projet éducatif dans les écoles. L'une des orientations est la focalisation sur les valeurs, les comportements des élèves (leur discipline) et le respect de consignes, et l'autre orientation est une focalisation sur l'importance assignée aux résultats des élèves.

Les questions 12, 13 et 14 du questionnaire font référence à la préparation de l'évaluation du SIMCE, ainsi qu'à l'expérience des enseignants à son égard. Dans le tableau 15, nous présentons les fréquences des réponses des enseignants à ces questions.

Tableau 15 : Fréquences des questions 12 et 13

Variable (question)	N Valide	Catégories	Fréquence	% de fréquence	Chi-carré	Signification
Préparation du SIMCE (question 12)	210	Sans préparation	92	40.7		
		Quelques jours	20	8.8		
		Quelques semaines	14	6.2		
		Quelques mois	27	11.9		
		Toute l'année	54	23.9		
		Exceptionnellement	3	1.3		
Expérience du SIMCE (Question 13)	226	Oui	53	23.5	17.86	0.001
		Non	173	76.5		

Dans le tableau 13, nous montrons les réponses en fonction des méthodes de travail appliquées par les enseignants ayant eu au moins une expérience avec le SIMCE.

Tableau 16 : Fréquence de la question 14

Variable (question)	N Valide	Catégories	Moyenne	Ecart-type
Méthodes et pratiques (question 14)	51	Travail avec questions SIMCE	3.94	1.610
		Travail en ateliers	3.13	1.715
		Planification du SIMCE	2.94	1.708
		Changement de méthodes	2.35	1.370
		Travail avec les parents	2.25	1.655

Si nous ne regardons que le tableau 15, nous pourrions observer que seulement 23.5% des enseignants ont eu l'expérience d'une confrontation directe au SIMCE (leurs disciplines ont été évaluées, question 13), mais dans la question 12 sur la préparation visant cette confrontation, seulement 40.7% des enseignants répondent "sans préparation". Cela est intéressant dans la mesure où 59.3% (100% - 40.7%) des enseignants perçoivent l'existence d'une préparation à cette confrontation, valeur qui est nettement supérieure aux enseignants disposant d'une expérience concrète du SIMCE. Autrement dit, parmi les enseignants n'ayant pas eu l'expérience de cette confrontation, certains perçoivent une préparation, plus ou moins longue, à l'évaluation du SIMCE.

Une autre valeur à remarquer est la préparation au SIMCE au cours de toute l'année. Il apparaît intéressant que 23.9% des enseignants observent dans leur école une préparation continue dans la période scolaire d'un an et que 23.5% des enseignants présentent une expérience concrète de l'évaluation (nous soulignons la faible différence entre les pourcentages). Cependant, cette relation possible, entre les enseignants ayant eu une expérience du SIMCE et ceux qui perçoivent une préparation de toute une année, est certainement difficile à soutenir en ayant comme seules ressources les données obtenues à partir de ce questionnaire.

Du tableau 16, nous retirons ce qui représente le travail des enseignants comme préparation à l'évaluation du SIMCE. Ce travail consiste plutôt dans le développement des ateliers associés au SIMCE, surtout dans l'utilisation de questions du même type que celles employées dans cette évaluation. Cela met en évidence, de manière significative la relation entre les enseignants ayant eu une expérience du SIMCE et le fait de la préparation déclarée par les enseignants à cette évaluation.

Il est intéressant de confirmer que les enseignants perçoivent qu'il existe, dans les écoles, une préparation quelconque pour la confrontation à l'évaluation du SIMCE.

3.2 Perceptions des enseignants

Dans cette partie, nous allons présenter les données obtenues à partir des questions 15, 16, 17 et 18. Ces questions concernent les perceptions par les enseignants des causes de conflit dans l'organisation, de la confrontation au SIMCE, des actions suivies lors de la confrontation aux résultats obtenus et des capacités de réussite des élèves.

Notre propos, comme nous l'avons souligné précédemment, est de présenter les données recueillies dans le questionnaire indépendamment de l'évaluation des hypothèses. Celles-ci seront traitées dans le chapitre IX. Il s'agit ici de réduire et de rendre lisible les données de manière à que le lecteur puisse se forger une vision des résultats obtenus et puisse suivre ainsi notre interprétation.

3.2.1 Question 15 (causes de conflit)

Nous allons aborder la question 15 à travers une analyse factorielle, de manière à déterminer la présence de facteurs latents qui peuvent réduire nos variables et donner du sens à nos données. Cette question est associée aux causes de conflit internes dans l'organisation, perçues par les enseignants.

Tableau 17 : Analyse factorielle appliquée sur la question 15. La variance expliquée.

Facteurs	Valeurs propres			Rotation Varimax		
	Total	% de Variance	% cumulé	Total	% de Variance	% cumulé
1	6.485	54.045	54.045	5.076	42.296	42.296
2	1.094	9.120	63.164	2.504	20.868	63.164
3	.875					

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Nous observons dans le tableau 15 que deux facteurs ressortent des items de la question 15. Ces facteurs expliquent 63% de la variance totale. Nous avons considéré les facteurs qui présentent une valeur propre supérieure à 1, c'est-à-dire, des facteurs expliquant significativement une partie de la variance.

Pour l'analyse, nous avons demandé, à l'aide de SPSS, une rotation Varimax, de manière à bien situer (indépendamment) les facteurs par rapport aux variables et avoir ainsi une vision plus claire des relations entre les variables et les facteurs. Les résultats sont ordonnés par valeur croissante de la variance des variables attribuée au facteur. Cela peut nous aider dans l'interprétation des facteurs.

Tableau 18 : Participation des variables de la question 15 aux facteurs dégagés de l'analyse appliquée sur cette question (cause de conflit)

Items	Facteurs	
	1	2
Relation avec les collègues	.836	.215
Relation direction	.835	.295
Comportement des élèves	.751	.333
Le devoir de répondre à la planification	.736	.135
Salaire	.700	.187
Critique des enseignants	.696	.407
Méthodologies utilisées	.676	.209
Manque de ressources	.675	.255
Intromission dans le travail des enseignants	.508	.472
Responsabilité sur les enseignants		.921
Système d'évaluation des enseignants	.417	.673
Contrôle des enseignants	.504	.640

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

Rotation converge en 3 itérations.

Pour le facteur 1, l'Alfa de Cronbach correspond à 0.913 et pour le facteur 2 l'Alfa de Cronbach est de 0.7706. Dans les deux cas, cet indice souligne le degré d'homogénéité des valeurs qui participent aux facteurs.

En considérant les items participant aux facteurs, nous ne nous attendions pas à obtenir cet ensemble de variables pour le premier facteur retenu. Par contre le deuxième facteur est plus clair dans le sens des items. Il peut être considéré comme un facteur dont le sens est l'évaluation dont les enseignants sont l'objet.

Nous allons considérer les facteurs retenus par l'analyse factorielle réalisée sur les données où le premier facteur sera un facteur composite lié plutôt à la tension vécue autour du SIMCE. Dans ce contexte, ce facteur composite fait plutôt référence aux contraintes comme causes de conflit. Ces contraintes, plutôt associés aux aspects relationnels entre les membres et aux ressources.

Le deuxième facteur est lié à l'évaluation dont les enseignants sont l'objet.

Cependant, nous avons attendu intuitivement un autre résultat pour cette analyse factorielle, lié plutôt au classement des causes de conflit. Dans cette question, nous n'avons pas créé a priori de rubriques pour classer les items, mais nous nous étions, quand même, inspiré de quatre éléments interagissant avec les enseignants : les élèves, les ressources, les autres enseignants et les évaluations dont les enseignants sont l'objet.

Nous avons construit les items, à partir de chacune de ces interactions (enseignants-élèves, enseignants-ressources, enseignants-autres enseignants et enseignants-évaluations), repris des monographies présentées. Nous avons défini pour la relation entre les enseignants et les évaluations (dont les enseignants sont l'objet) un nombre supérieur d'items. Pour nous il s'agissait plutôt d'évaluer les items liés aux évaluations dont les enseignants sont l'objet en détriment des autres items.

Nous observons, après l'analyse factorielle effectuée sur les données recueillies, que la construction de notre question présente des problèmes qui n'ont pas été dégagés des évaluations précédentes du questionnaire. Un des problèmes est la non considération de rubriques avec un nombre plus homogène d'items. Un autre problème est l'absence du concept du SIMCE dans cette question (15), quand les trois questions précédentes parlaient du SIMCE. Cela a peut-être influencé les réponses des enseignants en fonction de leur perception des causes de conflit dans l'organisation.

En conséquence nous allons répéter notre analyse factorielle, mais cette fois en considérant ces quatre interrelations décrites précédemment, en demandant au logiciel SPSS de nous donner une analyse factorielle sortant quatre facteurs (en fonction des quatre relations décrites).

Dans le tableau 19, nous observons la variance totale expliquée, laquelle augmente de manière évidente, car nous avons considéré quatre facteurs latents.

Tableau 19 : Nouvelle analyse factorielle appliquée sur la question 15 prenant en considération les facteurs retenus précédemment. Variance totale

	Valeurs propres initiales		Rotation Varimax		
Facteurs	Total	% de Variance	Total	% de Variance	% Accumulé
1	6.485	54.045	3.213	26.776	26.776
2	1.094	9.120	2.220	18.502	45.278
3	.875	7.293	1.967	16.388	61.666
4	.679	5.655	1.734	14.446	76.112

Méthode d'extraction : Principal Component Analyse en composantes principales.

Quelques-unes des considérations retirées du tableau 19 peuvent apparaître évidentes et même triviales, mais il nous paraît cependant utile de les présenter. D'une part, nous observons que le pourcentage de la variance expliquée totale augmente (nous considérons un nombre supérieur de facteurs), d'autre part que les valeurs propres des facteurs augmentent de manière significative en considérant les valeurs des quatre facteurs après rotation. Cette dernière observation nous permet de conclure que considérer quatre facteurs à la place de deux peut clarifier davantage les sens des facteurs, car, après rotation, les items ont pu être regroupés

clairement autour d'un facteur (conséquence des valeurs propres après rotation). Mais cela n'a modifié que les composantes du premier facteur de notre première analyse.

Dans le tableau 20 se présentent les résultats obtenus après cette application.

Tableau 20 : Participation des variables de la question 15 aux facteurs retenus

Variables	Facteurs			
	1	2	3	4
Critique vers les enseignants	.764	.260	.290	.162
Le devoir de répondre à la planification	.757			.405
Relation avec les collègues	.719	.386		.321
Intromission dans le travail des enseignants	.695	.244	.366	
Relation direction	.680	.433	.182	.338
Manque de ressources	.261	.805	.188	.153
Salaire	.243	.805	.121	.215
Responsabilité sur les enseignants	.110		.912	
Système d'évaluation des enseignants	.229	.273	.636	.391
Contrôle vers les enseignants	.483	.231	.567	.253
Méthodologies utilisées	.237	.238	.166	.842
Comportement des élèves (discipline)	.335	.514	.266	.566

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

Rotation converge en 5 itérations.

Avant d'essayer de donner du sens aux facteurs, nous pouvons observer, dans le tableau 21, que l'alfa de Cronbach pour les items autour des facteurs est important, ce qui nous permet de continuer et de confirmer notre décision de demander au logiciel l'obtention de quatre facteurs.

Tableau 21 : L'alfa de Cronbach pour les facteurs retenus de l'analyse factorielle appliquée sur la question 15 (causes de conflit)

Facteurs	Alfa de Cronbach
1	0.8912
2	0.7439
3	0.7706
4	0.7841

Si nous considérons les items associés au premier facteur de l'analyse factorielle dans le tableau 20, nous pouvons observer que les items traitent :

- des relations entre les collègues,
- des relations avec la direction,
- des critiques vers les enseignants (selon le texte du questionnaire, il s'agit de la critique des autres),
- de l'intromission dans le travail des enseignants et
- du devoir de répondre à une planification (l'accomplissement avec la planification du travail),

et qui peuvent être associés aux mécanismes de coordination dans l'école. En effet, les relations entre les collègues et la direction, la critique des autres et l'introversion dans le travail des enseignants correspondront à l'ajustement mutuel ou la supervision directe. Et l'accomplissement de la planification correspondra à la supervision directe de la direction ou des membres de la technostructure, l'unité technique et pédagogique.

Nous pouvons associer ces causes de conflit à la coordination.

Au deuxième facteur participent deux items associés aux ressources (le salaire et le manque de ressources). Le troisième facteur reprend les éléments de l'évaluation des enseignants déjà visualisés dans la première analyse factorielle de la question 15. Enfin, les variables qui participent au quatrième facteur sont associées aux méthodologies et à la relation avec les élèves (comportement, discipline). Dans ce contexte, nous pouvons parler des causes de conflit associées à l'action sur les élèves (cause liées à la relation avec les élèves).

Ce résultat nous a permis vérifier ce qui nous avions intuitivement créé, nous permettant réduire l'ensemble de variables lié aux causes de conflit en quatre sous-ensemble. Cependant, nous allons retenir le premier résultat dégagé de l'analyse factorielle, en fonction de la réduction de variables et de la valeur importante de l'alfa de Cronbach pour le premier et le deuxième facteur. Car la première et la deuxième analyse conservent un facteur, avec les mêmes variables liées à l'évaluation dont les enseignants sont l'objet, comme cause de conflit interne dans l'organisation.

3.2.2. Question 16 (perception du SIMCE)

Une autre question associée aux perceptions des enseignants est la question 16 (perception du SIMCE). Cette question cherche à déterminer la perception par les enseignants de l'évaluation du SIMCE.

Nous avons davantage explicité les items qui composent cette question dans le chapitre VII. Maintenant, nous allons traiter les données de manière à réduire le nombre de variables de la question et à dégager les facteurs latents présents dans l'ensemble de variables.

Nous allons réaliser une analyse factorielle sur la question 16 pour réduire le nombre des items associés à la question par la détermination de facteurs qui les regroupent.

Tableau 22 : Analyse factorielle appliquée sur la question 16.. La variance expliquée

Facteurs	Valeur propre initiale		Rotation Varimax		
	Total	% de variance	Total	% de Variance	% cumulé
1	5.524	30.687	3.965	22.030	22.030
2	2.555	14.197	2.519	13.992	36.022
3	1.325	7.362	2.165	12.029	48.050
4	1.171	6.507	1.774	9.857	57.908
5	1.023	5.686	1.175	6.530	64.438
6	.898				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Si nous observons les résultats obtenus par l'application de l'analyse factorielle sur la question 16, nous voyons que nous sommes face à une situation différente de celle de la question 15. Ici, nous obtenons trois facteurs avec une valeur propre initiale très élevée.

Considérant ces résultats sans prendre encore en compte les items qui y sont associés, nous ne pouvons pas retenir que les trois premiers facteurs (en fonction de leurs valeurs propres initiales).

Cependant, il faut aussi considérer la participation des items dans les facteurs, de manière à leur donner du sens¹⁴⁴. Dans le tableau 23, nous présentons la matrice des items et des facteurs.

Tableau 23 : Participation des variables de la question 16 aux facteurs dégagés de l'analyse factorielle appliquée sur cette question

	Facteurs				
	1	2	3	4	5
Perfectionnement (créatrice)	.822		-.200		-.114
Evaluation méthodologies (créatrice)	.819	-.188			
Défis (créatrice)	.805		-.137		
Evaluation travail interne (créatrice)	.762	-.157		-.188	.229
Travail en équipe (créatrice)	.697	.131	-.330		-.187
Etat des lieux (créatrice)	.617	-.293	-.152	-.185	.205
Mécontentement (conflictuel)		.777	.112	.205	
Danger pour l'école (conflictuel)	-.118	.707	.273		.176
Plus de difficultés que de bénéfices (conflictuel)		.687	.275	.211	.206
Obstacle (conflictuel)	-.303	.618	-.140	.267	
Epreuve plus (indifférence)	-.169		.846	.113	
Sans importance (indifférence)	-.190	.302	.768	.207	
Faits anecdotiques (indifférence)	-.326	.206	.615	.101	.136
Contrôle externe (conflictuel)		.203	.155	.762	
Plus important pour les autres (indifférence)		.250		.719	
Mauvais outil (conflictuel)	-.230	-.169	.251	.539	.394
Implication direction et disciplines (indifférence)	.207	.312			.706
Peu d'interpellation (indifférence)	-.369	.145		.265	.514

Méthode d'extraction: Analyse en composantes principales. Méthode de rotation: Varimax avec normalisation Kaiser.

Rotation converge en 7 itérations.

Dans le tableau 23, nous pouvons observer que les trois premiers facteurs regroupent les items de manière cohérente. Nous observons que le regroupement des items constitués par les facteurs, est très proche de celui qui nous avons défini dans le chapitre VII.

En considérant que les sens des trois facteurs sont clairement établis : "perception créatrice", "perception conflictuelle" et "perception indifférente", nous les retiendront par la suite.

Le caractère conflictuel du deuxième facteur est limité au contexte de l'école : danger pour l'école, mécontentement dans l'école, plus de difficultés que de bénéfices pour l'école et un obstacle pour le travail interne dans l'école.

L'indifférence du troisième facteur est liée à l'importance de l'évaluation : une épreuve de plus (comme les autres), sans importance (pour les enseignants), un fait anecdotique (insignifiant).

Les items associés au quatrième et au cinquième facteur ne peuvent pas donner un sens unique au facteur.

¹⁴⁴ De même que pour le cas précédent, il nous faudra clarifier les sens des facteurs latents. Il ne nous suffit pas d'obtenir un nombre réduit de facteurs si ceux-ci n'ont pas de sens en soi.

A partir des arguments donnés, nous n'allons retenir que les trois premiers facteurs de l'analyse factorielle réalisée sur la question 16 (perception du SIMCE). Cela signifie que nous devons refaire notre analyse en éliminant les cinq items associés au quatrième et au cinquième facteur.

Dans le tableau 24, nous observons les résultats de la variance totale expliquée à partir des trois facteurs retenus.

Tableau 24 : Nouvelle analyse factorielle appliquée sur la question 16 prenant en considération les facteurs retenus précédemment. Variance totale expliquée

Facteurs	Valeur propre initiale			Rotation Varimax		
	Total	% de variance	% cumulé	Total	% de Variance	% cumulé
1	4.943	38.024	38.024	3.673	28.253	28.253
2	2.119	16.302	54.326	2.512	19.325	47.578
3	1.267	9.746	64.073	2.144	16.495	64.073

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

L'explication de l'augmentation des valeurs des variances est semblable à celle indiquée pour le cas de la question 15 (causes de conflit). Mais, nous voulons vérifier que les facteurs maintiennent le classement des items comme dans le cas précédent.

Tableau 25 : Participation des variables de la question 16 aux facteurs retenus

Variables	Facteurs		
	1	2	3
Perfectionnement (créatrice)	.804	-.170	
Evaluation méthodologies (créatrice)	.802		-.234
Défis (créatrice)	.800		-.173
Evaluation travail interne (créatrice)	.772	-.191	
Travail en équipe (créatrice)	.683	.126	-.364
Etat des lieu (créatrice)	.633	-.288	-.163
Mécontentement (conflictuel)		.827	
Danger pour l'école (conflictuel)		.749	.296
Plus de difficultés que de bénéfices (conflictuel)		.698	.246
Obstacle (conflictuel)	-.321	.669	-.108
Epreuve de plus (indifférence)	-.170		.846
Sans importance (indifférence)	-.191	.326	.771
Faits anecdotiques (indifférence)	-.315	.227	.641

Méthode d'extraction: Analyse en composantes principales. Méthode de rotation: Varimax avec normalisation Kaiser.

Rotation converge en 7 itérations.

En effet, nous avons obtenu trois facteurs à partir de la question 16 (perception du SIMCE), la "perception créatrice", la "perception conflictuelle" et la "perception indifférente".

3.2.3. Question 17 (actions après le SIMCE)

Pour analyser les données de la question 17 (actions après le SIMCE), qui fait référence aux actions entreprises par les enseignants lors de la réception des résultats obtenus dans l'évaluation du SIMCE, nous allons à nouveau appliquer une analyse factorielle afin de réduire et de déterminer les facteurs latents présents dans les réponses des enseignants.

Les résultats obtenus, par l'application de l'analyse factorielle sur la question 17 (actions après le SIMCE), sont présentés dans le tableau 26.

Tableau 26 : Analyse factorielle appliquée sur la question 17. La variance totale expliquée

Facteurs	Valeur propre initiale		Rotation Varimax		
	Total	% de variance	Total	% de Variance	% cumulé
1	5.257	29.207	2.953	16.408	16.408
2	2.282	12.679	2.576	14.311	30.719
3	1.504	8.356	2.111	11.726	42.444
4	1.086	6.034	1.914	10.634	53.078
5	1.036	5.754	1.611	8.953	62.031

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Nous sommes face à un problème semblable à celui que nous avons rencontré lors du traitement de la question 16 (perception du SIMCE), mais avec une différence dans les valeurs propres des facteurs après rotation. La grande différence entre les valeurs propres initiales et celles obtenues après rotation est significative, limitant l'écart entre les valeurs propres¹⁴⁵. Nous ne prendrons pas la décision d'éliminer les deux derniers facteurs a priori, sans avoir observé les items qui y participent, déterminé leur signification et d'analysé l'alfa de Cronbach pour chaque facteur.

Tableau 27 : Participation des variables de la question 17 aux facteurs dégagés de l'analyse factorielle appliquée sur cette question

Variables	Facteurs				
	1	2	3	4	5
Modifications des postes (autres acteurs)	.756		.332		.164
Justification des résultats (autres acteurs)	.749	.197	.277	.106	
Autres développent les stratégies (indifférence)	.587	.199			.277
Discussion sur la sélection des élèves (autres acteurs)	.556	.444	-.179		.131
Demande d'explications aux enseignants (autres acteurs)	.502		.400		.359
Elaboration en équipe (implication)	.169	.762	.241	-.128	
Evaluation des méthodologies (implication)	.225	.673	.193	-.132	.263
Besoin perfectionnement (implication)	.475	.552		-.251	
Participation majoritaire en évaluation (implication)	.113	.536	.498		-.156
Peu d'instances d'évaluation (Indifférence)	.365	-.473	-.250	.328	
Enseignants élaborent des stratégies (implication)	.393	.432	.246	-.208	.244
Implication des parents et des enseignants (implication)	.117	.155	.819		
Communication écrite (non-implication)	.204	.197	.728		.136
Sans importance pour les enseignants (indifférence)				.770	.252
Processus internes plus importante (indifférence)	-.194	-.111	.108	.740	-.111
Peu importante pour l'école (indifférence)	.260	-.213	-.168	.656	
Stratégies élaborées seul directeur (autres acteurs)		.310	.128	.238	.784
Seul direction et enseignants concernés (indifférence)	.382	-.184		-.110	.684

Méthode d'extraction: Analyse en composantes principales. Méthode de rotation: Varimax avec normalisation Kaiser.

Rotation converge en 19 itérations.

¹⁴⁵ Une application de la rotation Varimax cherche à établir l'indépendance des facteurs en réunissant autour des ceux-ci, de la manière la plus nette possible, les variables. Donc dans ce sens, nous devrions considérer les quatre premiers facteurs.

Dans le tableau 27, nous pouvons observer les items participant à chaque facteur, ce qui nous permet de rechercher le sens de ceux-ci. Dans le premier facteur, nous observons une concentration sur les items associés à la rubrique liée aux politiques de gestion de l'organisation, plutôt qu'à la gestion pédagogique (chapitre VII), ainsi par exemple la variable qui participe le plus au facteur est "la modification de poste des enseignants", c'est-à-dire, après le SIMCE les enseignants perçoivent des actions dans la manière de gérer les ressources humaines. Ces actions peuvent être interprétées comme des actions de contrôle adressées aux enseignants. La variable "justifications des résultats " et la variable "demande d'explications aux enseignants" se réfèrent à la mise en discussion des processus de préparation à l'évaluation du SIMCE : d'une part les enseignants perçoivent l'exigence de rendre des comptes ("accountability") et d'autre part, ils perçoivent que la justification doit être liée à la planification réalisée en fonction de cette préparation. Il s'agit plutôt d'une justification des procédures mises en pratique.

Les autres variables qui participent au facteur se réfèrent à "la discussion sur un processus de sélection des élèves" et à "la présence des autres acteurs élaborant les stratégies d'amélioration". Ces deux variables montrent, d'une part, qu'une discussion sur la sélection des élèves se situe plutôt dans le contexte des politiques de recrutement des élèves que sur une politique de gestion pédagogique. Autrement dit, sur une focalisation sur les entrées de l'école plutôt que sur la transformation socio-technique (qui impliquerait directement les enseignants). D'autre part, l'autre variable, même si elle a été classée sous la rubrique indifférence, confirme, dans l'ensemble, la non-implication des enseignants dans les stratégies d'amélioration des résultats liées aux aspects pédagogiques.

Dans le deuxième facteur, nous observons la participation de quasi la totalité des items associés à la rubrique "implication". Cette implication lie les actions aux enseignants des écoles, lors de l'application de l'évaluation du SIMCE. De même, l'item "peu d'instances d'évaluation" participe négativement au facteur. Contrairement au facteur précédent, nous observons que les variables participant à celui-ci manifestent l'implication directe des enseignants dans les actions d'amélioration.

Le troisième facteur fait référence à la "participation des parents" dans l'évaluation des résultats obtenus par le SIMCE, soit à travers la notification écrite, soit à travers une participation directe. Dans ce contexte, ce que nous avons classé sous la rubrique "les autres acteurs" (variable "communication écrite"), liée à l'implication des parents, prend un nouveau sens associé plutôt à la participation des parents en tant qu'agents impliqués.

Les variables "processus internes plus importants", "sans importance pour les enseignants" et "sans importance pour l'école" participent au quatrième facteur. Celui-ci montre que, tant pour les acteurs de l'organisation que pour l'école (au regard des enseignants), le SIMCE n'est pas relevant. L'autre variable détermine une concentration sur les processus internes de l'école.

Finalement, le cinquième facteur présente deux variables qui répondent à deux rubriques différentes et qui prennent en considération des acteurs différents. Nous optons pour éliminer ce facteur en fonction des ambiguïtés du sens qu'il compose.

A ces arguments sur les sens associés aux facteurs, nous allons ajouter les valeurs obtenues par l'alfa de Cronbach.

Facteurs question 17	Alfa de Cronbach
----------------------	------------------

1	0.8010
2	0.7750
3	0.6957
4	0.5903
5	0.5265

En considérant les valeurs de l'alfa de Cronbach et les justifications des facteurs, nous optons pour ne retenir que les trois premiers facteurs.

Nous allons refaire notre analyse factorielle sur la question 17 en éliminant les cinq variables contenues dans les deux facteurs rejetés.

Dans le tableau 28, nous reprendrons la variance totale expliquée après l'élimination des cinq variables associées aux facteurs rejetés.

Tableau 28 : Nouvelle analyse factorielle appliquée sur la question 17 prenant en considération les facteurs retenus précédemment. Variance totale expliquée

Facteurs	Valeur propre initiale		Rotation Varimax		
	Total	% de variance	Total	% de variance	% accumulé
1	4.900	37.694	2.827	21.743	21.743
2	1.588	12.212	2.711	20.854	42.597
3	1.152	8.858	2.102	16.167	58.764

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Dans le tableau 29, nous allons présenter les variables associées aux différents facteurs retenus. Nous allons pouvoir observer une variation par rapport aux facteurs précédents, mais cette variation ne change guère les sens des facteurs, les confirme au contraire.

Tableau 29 : Participation des variables de la question 17 aux facteurs retenus

Variables	Facteurs		
	1	2	3
Modifications des postes (non-implication)	.795		.253
Justification des résultats (non-implication)	.721	.210	.203
Demande d'explications aux enseignants (non-implication)	.642	.150	.346
Autres développement les stratégies (indifférence)	.608	.283	
Discussion sur la sélection des élèves (non-implication)	.532	.500	.193
Elaboration en équipe (implication)		.766	.319
Besoin perfectionnement (implication)	.273	.723	
Evaluation des méthodologies (implication)	.256	.676	.251
Enseignants élaborent des stratégies (implication)	.418	.534	.232
Peu d'instances d'évaluation (Indifférence)	.439	-.456	.313
Implication des parents et les enseignants (implication)	.169	.133	.822
Communication écrite (administration)	.248	.159	.752
Participation majoritaire en évaluation (implication)		.452	.525

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Rotation : Varimax avec normalisation Kaiser
Rotation converge en 10 itérations.

Nous pouvons observer que la variable "participation majoritaire" est placée maintenant dans le troisième facteur, ce qui vient à renforcer l'idée de la participation dans celui-ci. Cette variable en sortant du facteur implication ne produit pas de changement de sens dans le facteur. Nous allons dès lors retenir ce dernier résultat pour la suite.

En résumé, nous avons obtenu une diminution importante des variables à analyser en fonction des hypothèses à évaluer. Il s'agit maintenant de vérifier les hypothèses en respectant au maximum les données brutes, en cherchant à réduire les biais liés à nos interprétations.

Tableau 30 : Résumé des facteurs retenus des questions 15 (causes de conflit), 16 (perception du SIMCE) et 17 (actions après le SIMCE).

Questions	Nombre de variables	Nombre des facteurs retenus
Perception cause de conflit (question 15)	11	2 et 4
Perception de tensions (question 16)	18	3
Actions après le SIMCE (question 17)	18	3

3.2.4. Question 18 (perception des capacités des élèves)

Il nous reste à travailler la question 18 relative à la perception par les enseignants de la capacité de réussite des élèves. Mais cette question présente seulement quatre items.

Nous ne voyons pas l'intérêt de réduire le nombre d'items dans la question, situation qui nous amène à présenter les moyennes obtenues et leur écart-type pour les analyser.

Tableau 31 : Présentation des résultats obtenus de la question 18 (perception par les enseignants de capacité de réussite des élèves)

	N	Mean	Ecart-type
Amélioration des résultats et engagement de la famille	225	5.02	1.275
Priorité des valeurs	224	3.61	1.538
Sélection pour améliorer	223	3.19	1.625
Impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves	226	2.32	1.507
N valide	221		

Dans les résultats obtenus, nous soulignons la moyenne de l'item qui associe l'amélioration des résultats à l'engagement des familles (5.02). Mais nous souhaitons cependant être attentifs aux moyennes associées à "la priorité des valeurs" et à "la sélection pour améliorer", cette dernière relation souligne la nécessité de sélectionner les élèves pour pouvoir obtenir de bons résultats.

Même si nous avons décidé de laisser les quatre variables, nous allons présenter la corrélation entre celles-ci. Nous présentons cette corrélation dans le tableau 32.

Tableau 32 : Matrice de corrélation des variables de la question 18 (perception par les enseignants des élèves)

		Impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves	Sélection pour améliorer	Priorité des valeurs	Amélioration des résultats et compromis de la famille
Impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves	Pearson Correlation	1			
	Sig. (2-tailed)	.			
	N	226			
Sélection pour améliorer	Pearson Correlation	.482**	1		
	Sig. (2-tailed)	.000	.		
	N	223	223		
Priorité des valeurs	Pearson Correlation	.214**	.281**	1	
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.	
	N	224	221	224	
Amélioration des résultats et compromis de la famille	Pearson Correlation	.136*	.265**	.265**	1
	Sig. (2-tailed)	.041	.000	.000	.
	N	225	222	224	225

** Corrélation significative à un seuil de 0.001 (2-tailed).

* Corrélation significative à un seuil de 0.05 (2-tailed).

Dans le tableau 32, nous pouvons observer que les variables sont toutes corrélées et que cela peut nous permettre d'interpréter d'une autre manière la relation entre celles-ci. C'est ce que nous développerons dans le chapitre IX.

Nous avons souhaité présenter une information complète relative aux résultats obtenus dans chacune des questions, de manière à donner au lecteur les outils de base que nous allons utiliser pour confronter les résultats à l'évaluation de nos hypothèses ainsi qu'à la mise en discussion du cadre théorique.

Le chapitre IX abordera cette évaluation des hypothèses et le chapitre X développera la confrontation au modèle et à notre cadre théorique.

4. Conclusion

Nous avons présenté une analyse préliminaire des données obtenues suite aux réponses à chaque question du questionnaire. Il s'agissait de présenter les résultats obtenus indépendamment des hypothèses élaborées pour permettre une première discussion sur les données.

Cette première analyse nous a permis une diminution importante du nombre de variables pour la suite de notre travail et une caractérisation des écoles de notre échantillon.

Nous avons retenu quelques-unes des variables associées aux caractéristiques des écoles considérées comme étant importantes pour la suite. Nous avons pu constater quelques relations significatives entre : "le minerval demandé aux parents", "les résultats du SIMCE" et "le nombre d'enseignants".

Nous avons pu constater aussi que la "localisation" des écoles caractérise celles-ci en fonction de leur taille et en fonction du pourcentage des élèves redoublant ou retirés.

A partir du questionnaire, nous avons pu constater qu'un grand pourcentage d'enseignants est concerné par le SIMCE à travers leur disciplines, même si 23 % d'entre eux seulement ont eu l'expérience concrète de la confrontation à cette évaluation.

Nous avons pu confirmer, à travers l'indice de corrélation entre l'ancienneté dans la profession et l'ancienneté dans l'institution des enseignants, que ceux-ci connaissent bien les écoles et que cette connaissance découle de leur expérience dans les écoles.

Tous les résultats obtenus nous permettent leur confrontation aux hypothèses. C'est le sujet du chapitre IX.

Chapitre IX : Les hypothèses mises à l'épreuve des résultats

0. Introduction

A partir du chapitre V, nous avons commencé à confronter notre modèle explicatif aux réponses des établissements scolaires après l'application de l'évaluation du SIMCE, et cela nous a conduit à l'élaboration de deux monographies (l'école A et l'école B). Ces monographies permettent tant de visualiser les représentations des enseignants, relatives au SIMCE, que d'analyser le travail qu'ils y associent.

Ces monographies rendent compte de deux écoles, qui représentent deux cas limités et qui nous ont permis une approximation pratique de l'application de notre modèle explicatif de la problématique.

Tout d'abord, cette application a conduit à une révision des bases théoriques qui ont soutenu la construction de notre modèle explicatif de la problématique (chapitre VI), ensuite cela a permis d'envisager une autre application du modèle sur un échantillon plus large, d'écoles du même type (chapitre VII).

C'est à travers un questionnaire que nous avons entamé cette application. Cette démarche a visé exclusivement les enseignants, ceux qui pour nous sont au centre de notre problématique et de notre modèle. C'est à partir de leurs représentations du SIMCE et de leur perception du fonctionnement de l'école que nous construisons et soutenons notre thèse.

Le chapitre VIII présentait les résultats obtenus à chacune des questions du questionnaire. Nous avons essayé, dans le cadre de l'analyse des résultats obtenus, de condenser les données ainsi que d'interpréter les premiers résultats dans la perspective de l'utilisation des données pour l'évaluation des hypothèses.

Il s'agit maintenant, dans ce chapitre et à partir d'un échantillon plus large, d'évaluer nos hypothèses et ainsi d'évaluer le modèle explicatif de notre problématique. Nous resterons, quand même, attentifs aux résultats émergents de cette évaluation, ce qui nous conduira peut-être à l'analyse d'autres aspects liés aux hypothèses.

Le chapitre IX est structuré à partir des hypothèses à évaluer. Nous allons considérer chacune des hypothèses et nous allons les mettre en relation avec les résultats obtenus et présentés dans le chapitre VIII. C'est précisément cette mise en relation qui a justifié la présentation des résultats obtenus au chapitre VIII, car elle a permis au lecteur d'une part d'accéder aux résultats significatifs de chaque question, et d'autre part de formuler éventuellement ses propres hypothèses sur les relations entre les variables en permettant une discussion plus dynamique et critique sur la validité de nos interprétations¹⁴⁶. D'une certaine façon, nous avons voulu rendre explicites les résultats obtenus lors de l'application du questionnaire.

Nous situons ce chapitre dans la perspective de la confrontation aux hypothèses. Il s'agit non seulement d'évaluer les hypothèses mais aussi d'en envisager l'existence d'autres.

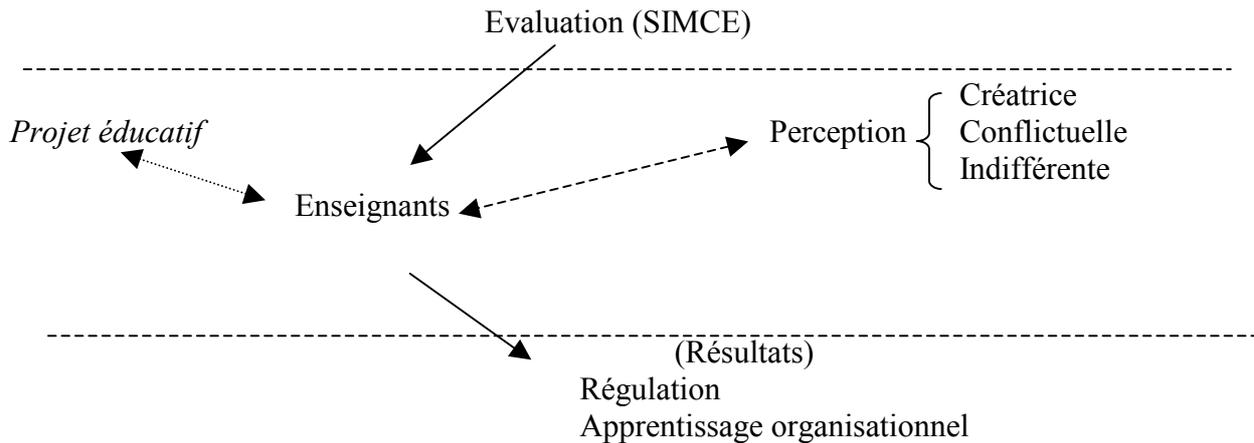
¹⁴⁶ La présentation des monographies donne au lecteur une possibilité d'observer à partir de deux expériences (l'école A et l'école B) la relation des enseignants avec le SIMCE et ainsi de participer à l'expérience du chercheur dans la compréhension de la thèse. La présentation du chapitre VIII a donné aussi au lecteur la possibilité de participer à la première analyse des données brutes, issues du questionnaire.

Nous espérons maintenir une position critique face aux résultats obtenus, afin d'éviter les interprétations biaisées des données recueillies.

1. Rapport des hypothèses au modèle

La figure 3 de la page 78 a donné un aperçu du modèle explicatif de notre problématique. Il s'agit maintenant de relier ce modèle aux hypothèses, de manière à souligner les éléments du modèle qui interviennent dans celles-ci. Nous le reprenons ci-dessous.

Figure 3 : La problématique et le modèle explicatif



Dans le schéma du modèle, nous considérons les hypothèses du chapitre VII et nous établissons le lien entre leurs éléments les plus significatifs. Nous allons souligner graphiquement ces relations suite à la présentation de l'ensemble des hypothèses.

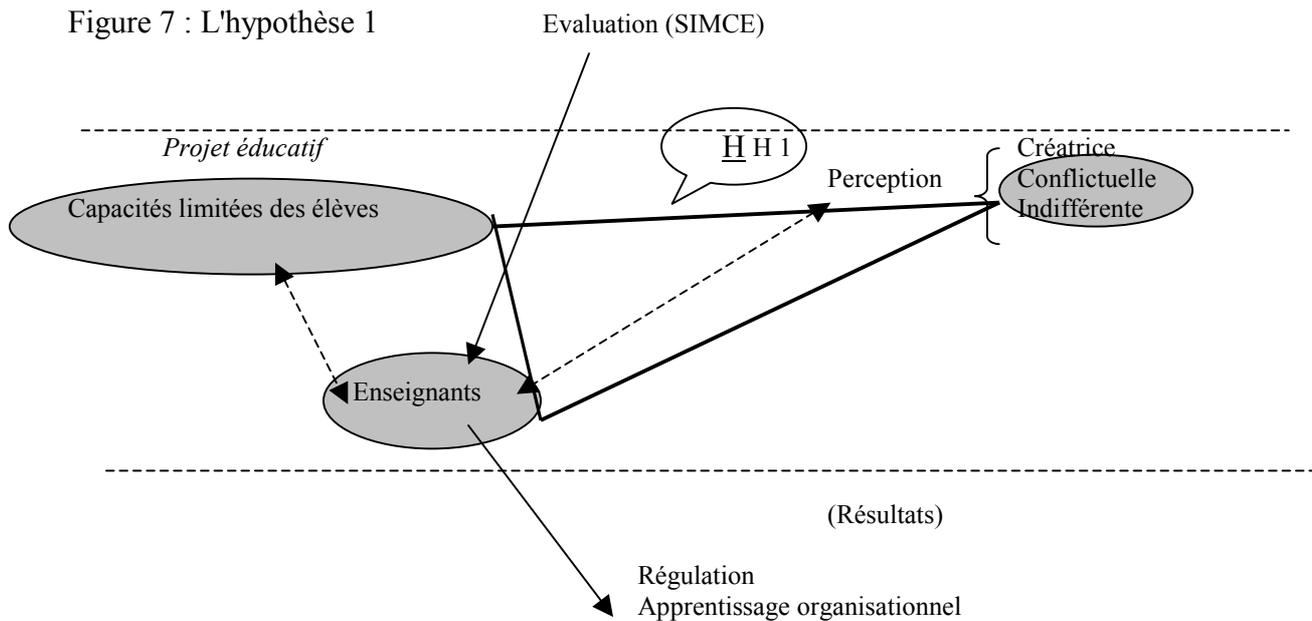
Nous reprenons, une à une, les hypothèses pour les présenter graphiquement, de manière à bien les visualiser et les comprendre.

1.1. L'hypothèse 1

Hypothèses	Formulation
H1	Il existe une influence réciproque entre une perception par les enseignants des possibilités limitées des capacités des élèves à réaliser les objectifs attendus et une perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants.

La figure 7 ci-dessous, est construite à partir de la figure 3 et des éléments pris en compte dans la formulation de l'hypothèse 1.

Figure 7 : L'hypothèse 1



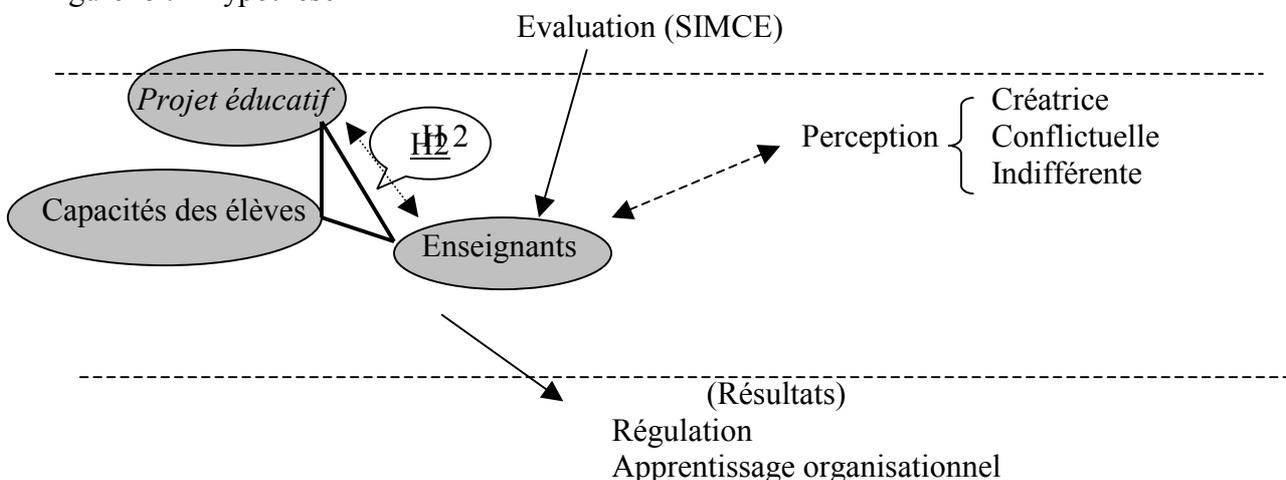
Nous observons dans la figure 6, que notre première hypothèse souligne la relation entre "la perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants" et "leur perception de capacités limitées de réussir des élèves". Nous soulignons que cette relation met en rapport "les perceptions du SIMCE, par les enseignants" et "les perceptions par les enseignants des capacités de réussir des élèves" et nous recherchons à vérifier l'influence réciproque de ces éléments.

1.2. L'hypothèse 2

Hypothèses	Formulation
H2	Dans les écoles, l'accent mis sur le comportement (discipline) des élèves de l'école est influencé par la perception, par les enseignants, des possibilités limitées des élèves à réaliser les objectifs du programme d'enseignement.

Dans la figure 8, nous reprenons les éléments présents dans l'hypothèse 2 et les aspects pris en compte dans la figure 3.

Figure 8 : L'hypothèse 2



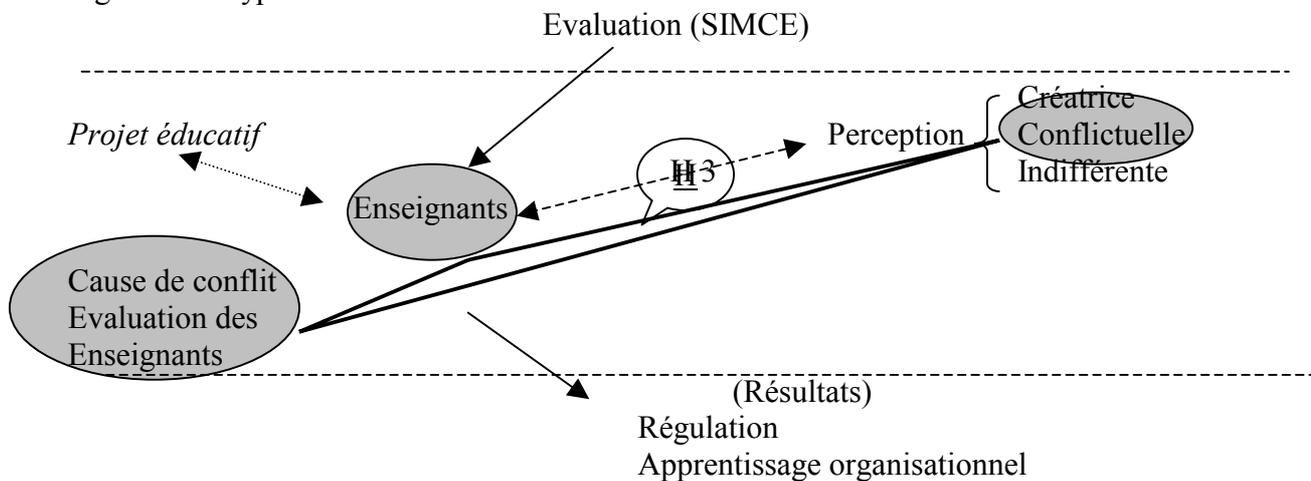
La figure 8 présente la relation entre "la perception par les enseignants de l'option du projet éducatif de l'école" (l'orientation des élèves) et "la perception par les enseignants des capacités limitées de réussir des élèves". Il s'agit d'évaluer l'influence qu'exercent ces éléments entre eux. Nous voulons tester la variance commune entre ces variables.

1.3. L'hypothèse 3

Hypothèse	Formulation
H3	Les enseignants qui considèrent les évaluations dont ils sont l'objet comme cause de conflit interne dans l'organisation, tendent à percevoir le SIMCE de manière conflictuelle.

Dans la figure 9, nous mettons en relations les aspects pris en compte dans l'hypothèse et les éléments du modèle explicatif de la figure 3.

Figure 9 : L'hypothèse 3



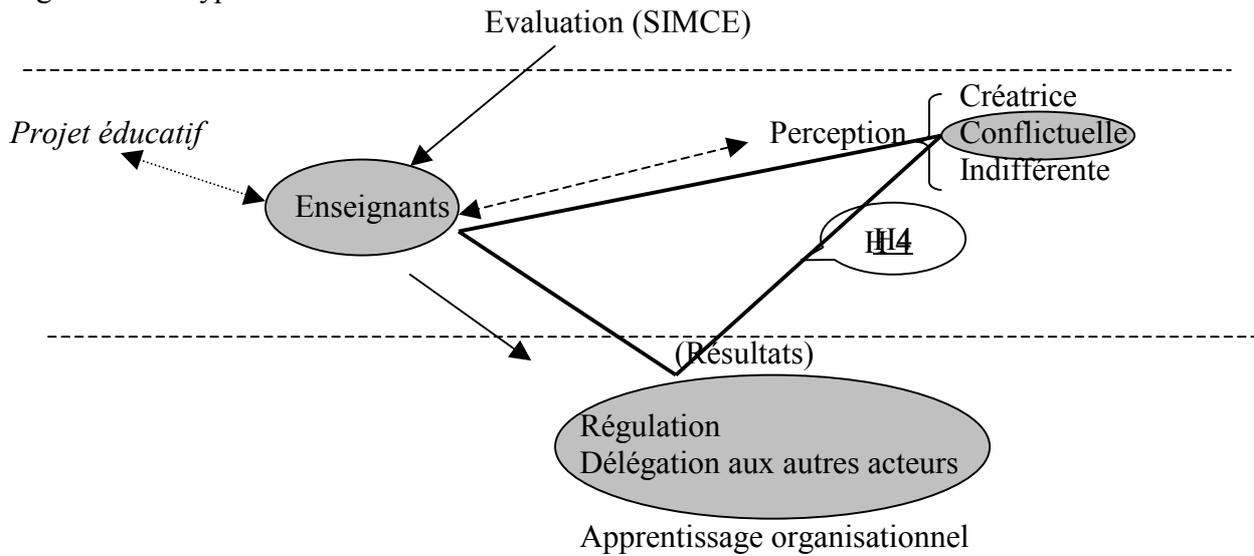
La figure 9 présente la relation entre une "perception conflictuelle des évaluations dont les enseignants sont l'objet" (en identifiant ses évaluations comme causes de conflit dans l'organisation) et "la perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants". Nous voulons évaluer le lien entre ces deux variables, lien associé à la variance commune entre les variables.

1.4. L'hypothèse 4

Hypothèse	Formulation
H4	Les enseignants qui perçoivent le SIMCE de manière conflictuelle tendent à attribuer l'élaboration des stratégies d'amélioration à d'autres agents qu'eux-mêmes.

Dans la figure 10, nous mettons en relation les variables considérées dans l'hypothèse 4 et les éléments dégagés du modèle de la figure 3.

Figure 10 : L'hypothèse 4



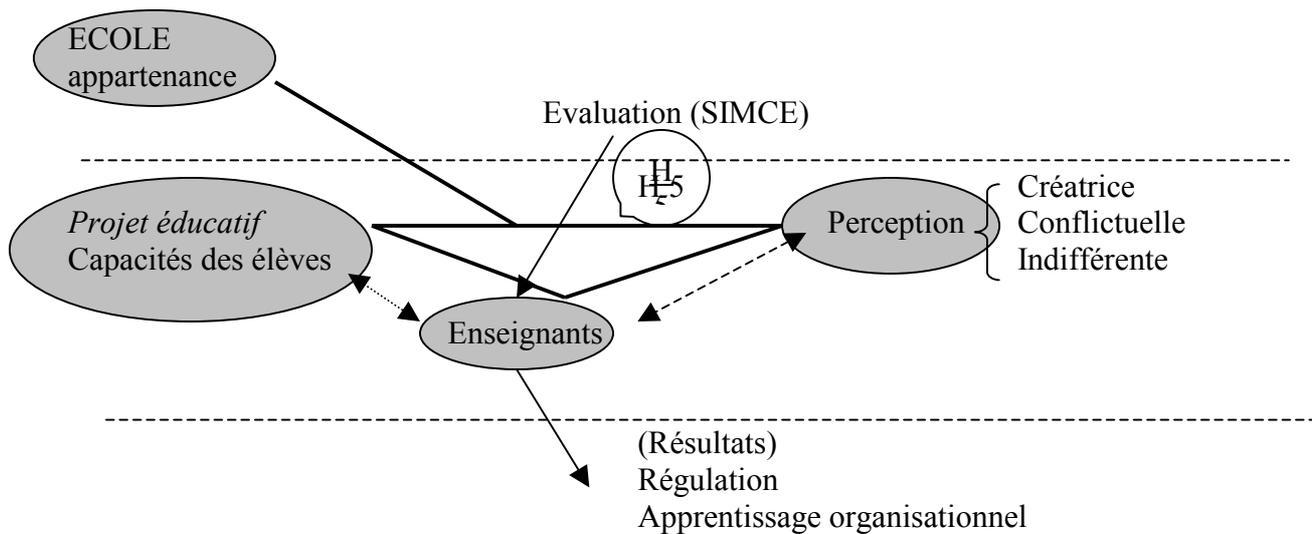
La figure 10 présente la relation entre "la perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants" et "l'attribution des actions d'amélioration des résultats des élèves dans les écoles". Il s'agit de vérifier une certaine implication de la perception conflictuelle du SIMCE sur les actions d'attribution des actions d'amélioration, c'est-à-dire, des actions de régulation dans les écoles.

1.5. L'hypothèse 5

Hypothèse	Formulation
H5	Le fait d'appartenir à une école influence les enseignants dans leur manière de percevoir la capacité de réussir des élèves, ainsi que dans leur manière de percevoir le SIMCE.

Dans la figure 11, nous procédons de la même manière que pour les hypothèses précédentes. Nous mettons en relation les éléments dégagés de l'hypothèse et ceux dégagés du modèle de la figure 3.

Figure 11 : L'hypothèse 5



La figure 11 présente l'effet possible de l'appartenance à une école spécifique sur "la perception du SIMCE par les enseignants" et "la perception par les enseignants de capacités limitées de réussir des élèves". Il s'agit de vérifier un certain effet de l'appartenance des enseignants aux écoles sur cette relation.

2. Les hypothèses mises à l'épreuve

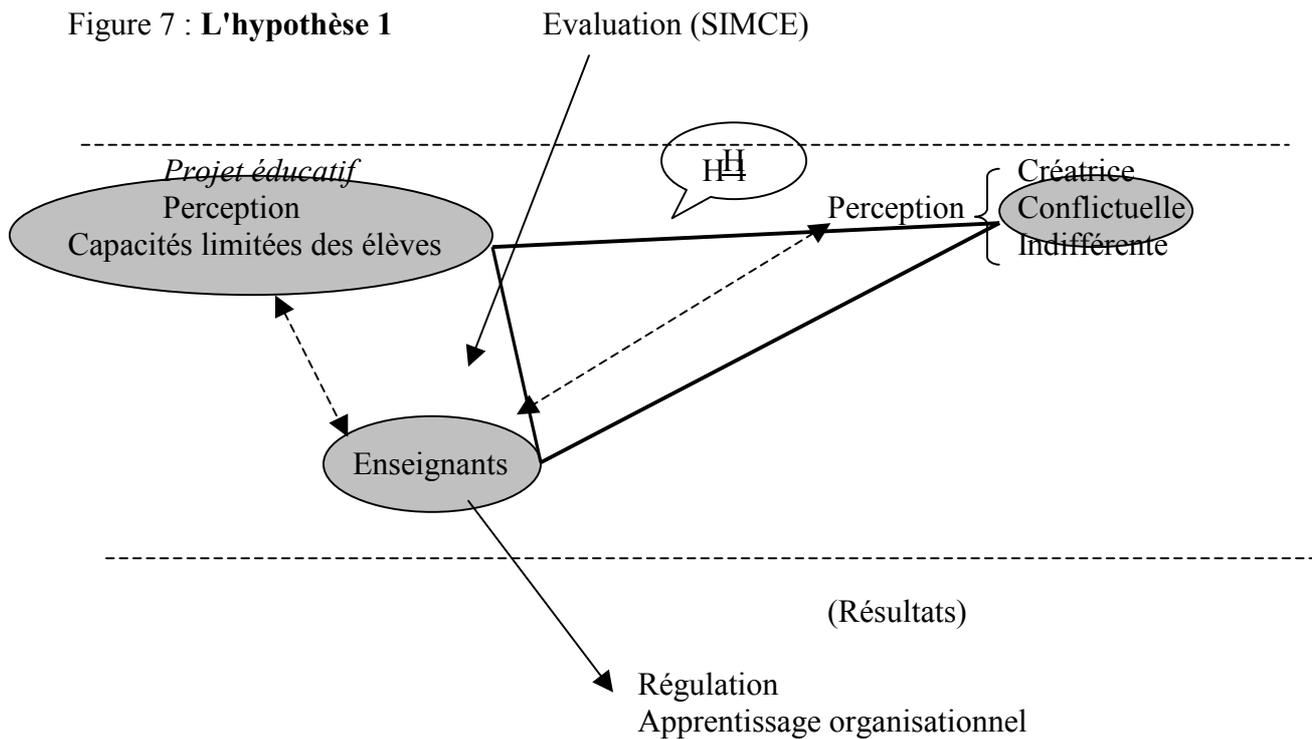
Nous allons reprendre les résultats obtenus à partir du questionnaire et analysés dans le cadre du chapitre VIII, pour évaluer les hypothèses présentées précédemment.

2.1. La première hypothèse soumise à l'épreuve des données

Il existe une influence réciproque entre une perception par les enseignants des possibilités limitées des capacités des élèves à réaliser les objectifs attendus et une perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants.

Nous avons déjà présenté graphiquement cette hypothèse. Nous allons reprendre le schéma précédent de manière à dégager les éléments et les variables qui interviennent dans la relation à évaluer.

Figure 7 : L'hypothèse 1



De cette hypothèse nous dégagons deux variables, "la perception du SIMCE par les enseignants" et "la perception par les enseignants de la capacité limitée des élèves de réussir les objectifs de l'école". Ces variables ont été évaluées dans la question 16 (perception du SIMCE) et la question 18 (perception de la capacité de réussir des élèves) du questionnaire.

Au chapitre VIII, lorsque nous avons abordé la question 16 (perception du SIMCE), nous avons dégagé et retenu trois facteurs latents de l'ensemble des items : "la perception créatrice", "la perception conflictuelle" et "la perception indifférente".

Par contre, lorsque nous avons abordé la question 18 (perception par les enseignants des capacités des élèves), nous avons retenu tous les items sans les réduire.

Tout d'abord, nous évaluons la corrélation (Pearson) entre les facteurs de la "perception du SIMCE" et les items de la "perception par les enseignants des capacités de réussir des élèves". Les résultats obtenus¹⁴⁷ sont présentés dans le tableau 33.

¹⁴⁷ Nous avons retenu la corrélation entre les items de la question 18 (perception par les enseignants des capacités des élèves) car ils peuvent s'avérer importants ou significatifs pour la suite.

Tableau 33 : Corrélation entre "perception du SIMCE" (question 16) et "perception par les enseignants des capacités de réussir des élèves" (question 18).

Question 18		Impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves	Sélection pour améliorer	Priorité des valeurs	Amélioration des résultats et engagement de la famille
Question 16 et 18					
Impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves	Pearson Correlation	1			
	Sig. (2-tailed)	.			
	N	226			
Sélection pour améliorer	Pearson Correlation	.482**	1		
	Sig. (2-tailed)	.000	.		
	N	223	223		
Priorité des valeurs	Pearson Correlation	.214**	.281***	1	
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.	
	N	224	221	224	
Amélioration des résultats et engagement de la famille	Pearson Correlation	.136*	.265***	.265***	1
	Sig. (2-tailed)	.041	.000	.000	.
	N	225	222	224	225
Facteur perception créatrice	Pearson Correlation	.050	.016	.124	.210**
	Sig. (2-tailed)	.473	.821	.074	.002
	N	212	209	210	211
Facteur perception conflictuelle	Pearson Correlation	.403***	.289***	.184**	.085
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.007	.217
	N	212	209	210	211
Facteur perception indifférente	Pearson Correlation	.087	.127	.318***	.079
	Sig. (2-tailed)	.209	.067	.000	.254
	N	212	209	210	211

*** La corrélation est significative à un seuil de 0.001 (2-tailed)

** La corrélation est significative à un seuil de 0.01 (2-tailed).

* La corrélation est significative à un seuil de 0.05 (2-tailed).

Du tableau 33, nous retenons les coefficients significatifs (en gris) afin d'appliquer la méthode Mc. Quitty¹⁴⁸ pour dégager les facteurs latents. Cette procédure sera complétée par une analyse factorielle sur l'ensemble des deux variables.

Bien que, ces deux techniques visent à dégager des facteurs latents, la méthode Mc. Quitty présente graphiquement les relations entre les variables, situation que nous retenons comme positive pour la compréhension des facteurs latents.

¹⁴⁸ Dans ce contexte, nous retenons l'ensemble des indices de corrélation de manière à pouvoir appliquer la méthode sur toutes les données.

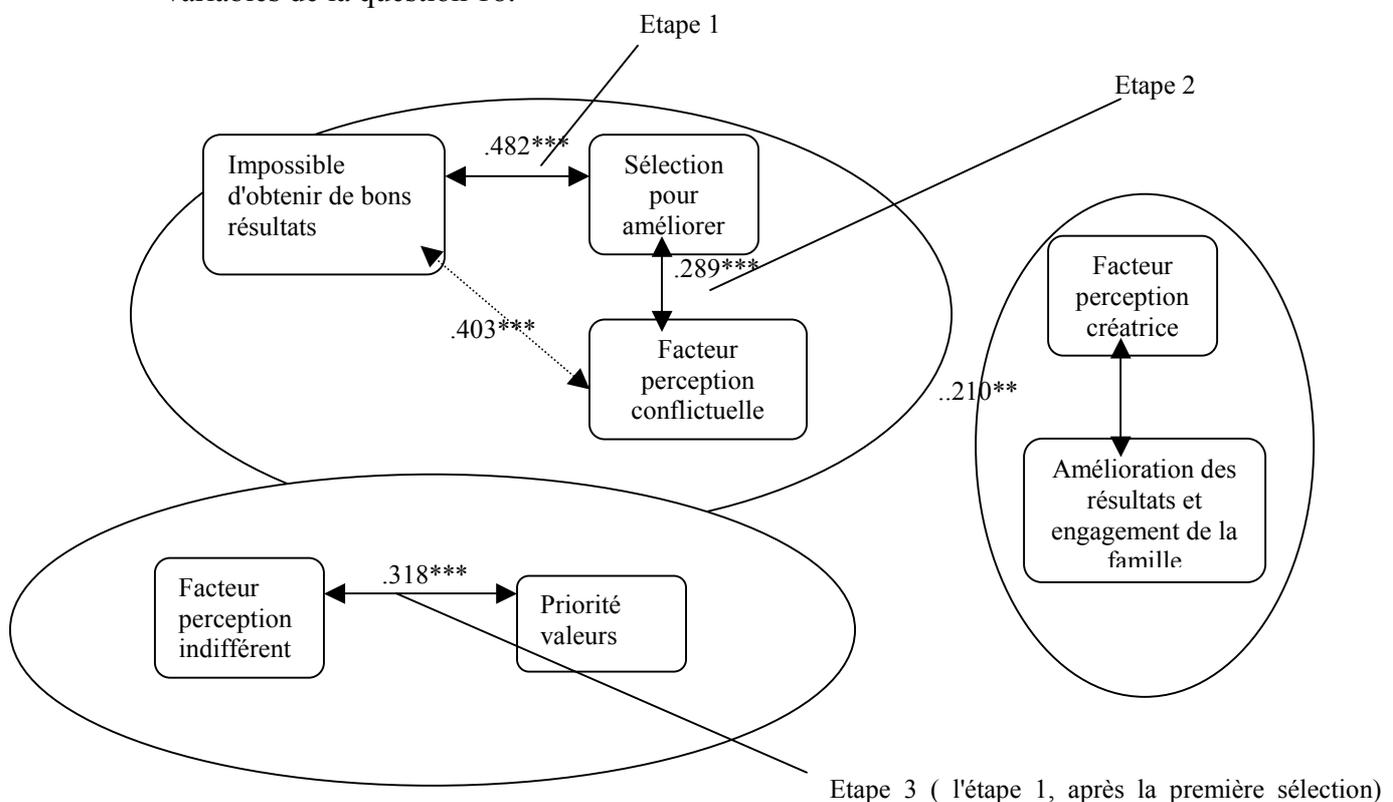
La procédure Mc. Quitty prend en compte les valeurs les plus significatives par variable prise en considération : ainsi par exemple, de la variable "impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves", la méthode retient seulement l'indice **0.482**** qui représente le coefficient de corrélation entre cette variable et la variable "sélection pour améliorer". Dans le cas de la variable "sélection pour améliorer", la méthode retient le coefficient **0.289****, etc. (relations de premier ordre).

Après d'avoir repéré tous les indices les plus significatifs des variables (du haut vers le bas), il nous faut construire le schéma qui en résulte. D'abord, on place les deux variables ayant le coefficient de corrélation plus haut, en les reliant avec une flèche à double sens, (dans la figure 11, l'étape 1), ensuite on observe si les variables considérées présentent parmi les autres indices sélectionnés de la matrice une autre relation significative avec d'autres variables, elles seront reliées à la première variable avec une flèche à double sens (dans la figure 11, l'étape 2). Nous répétons cette dernière étape, jusqu'à compléter toutes les possibilités relatives aux premières variables considérées.

Etant donné que nous ne trouvons pas d'autres variables associées aux premières variables sélectionnées, nous prenons l'indice le plus élevé non considérés précédemment dans la matrice et, nous répétons la procédure (dans la figure 12, l'étape 3).

Dans la figure 12, nous avons inclus le coefficient de Pearson de la corrélation entre la variable "impossible d'obtenir de bons résultats" et la variable "perception conflictuelle" car il présente un coefficient significatif expliquant 16% de la variabilité des variables (relation de second ordre).

Figure 12: Mc Quitty appliqué sur la corrélation entre les variables de la question 16 et les variables de la question 18.



***. Corrélation significative à un seuil de 0.001

** . Corrélation significative à un seuil de 0.01.

Du résultat obtenu par la méthode Mc. Quitty, nous observons que trois facteurs latents se dégagent de l'ensemble des indicateurs. Le premier facteur lie la "perception conflictuelle" à "l'impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves" ainsi qu'à "la sélection comme le seul moyen pour améliorer les résultats".

Nous observons aussi deux autres facteurs qui lient la "perception indifférente" à "la priorité des valeurs" et "la perception créatrice" à "l'amélioration des résultats et l'engagement de la famille".

En fonction des résultats obtenus par les corrélations calculées sur les variables de la question 16 (perception de tensions) et les variables de la question 18 (perception des capacités des élèves), nous avons réalisé que les variables participant au premier facteur, présentent une variabilité commune supérieure au hasard ("impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves" et "perception conflictuelle" présentent un coefficient de corrélation de 0.403 significatif à un seuil de 0.001), et qui explique 16% de la variance, ce qui nous permet confirmer notre hypothèse.

Mais nous allons compléter cette analyse, qui nous a conduit à la confirmation de l'hypothèse, à partir de la mise en rapport des variables au travers d'une analyse factorielle appliquée à l'ensemble de variables liées à la question 16 (facteurs obtenus de la perception par les enseignants du SIMCE) et la question 18 (perception par les enseignants des compétences des élèves).

Tout d'abord, nous considérons la variance totale expliquée sur les données, pour considérer ensuite la matrice des facteurs et les variables après rotation Varimax¹⁴⁹ : il s'agit d'obtenir les relations les plus significatives à partir de rotations orthogonales. Autrement dit, de manière à obtenir des facteurs indépendants entre eux.

Tableau 34 : Analyse factorielle appliquée sur la question 16 (perception du SIMCE) et la question 18 (perception des compétences des élèves). Variance totale expliquée

Facteurs	Valeurs propres initiales		Rotation Varimax		
	Total	% de Variance	Total	% de Variance	% cumulé
1	2.148	30.679	1.832	26.173	26.173
2	1.222	17.459	1.350	19.287	45.460
3	1.082	15.455	1.269	18.133	63.593
4	.782				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Dans le tableau 34, nous pouvons observer que le premier facteur explique 26% de la variance totale. Nous observons aussi que les trois premiers facteurs ont une valeur propre supérieure à un.

Dans le tableau 35, nous allons considérer la matrice entre les variables et les facteurs retenus au chapitre VIII, afin de déterminer la participation des variables aux facteurs. Pour y arriver nous retenons pour la présentation les résultats supérieurs à 0.10 (facteur qu'indique la

¹⁴⁹ La rotation Varimax cherche à obtenir l'indépendance entre les facteurs, il s'agit de réaliser des rotations orthogonales jusqu'à obtenir une concentration des variables dans les facteurs, garantissant ainsi leur indépendance.

participation de la variable au facteur), en ordonnant les indices par facteur du plus haut aux plus bas.

Tableau 35 : Participation des variables de la question 16 et de la question 18 aux facteurs dégagés de l'analyse factorielle appliquée

Variables	Facteurs		
	1	2	3
Impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves	.811		
Facteur perception conflictuelle	.750		
Sélection pour améliorer	.713	.255	.129
Facteur perception indifférente		.872	
Priorité des valeurs	.261	.675	.278
Facteur perception créatrice			.829
Amélioration des résultats et engagement de la famille	.167	.224	.692

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser. Rotation converge en 4 itérations.

Nous pouvons observer dans le tableau 35, que les facteurs déjà visualisés par la méthode Mc. Quitty sont corroboré par l'analyse factorielle appliquée sur les mêmes données.

A partir de ces résultats, le premier facteur expliquant 26 % de la variance totale relie "la perception des enseignants des capacités limitées des élèves à réussir les objectifs visés par les programmes" et "la perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants ". En effet à ce facteur sont liés aussi la "perception de la capacité limitée des élèves" et "la sélection des élèves comme seul moyen pour améliorer les résultats".

L'alfa de Cronbach¹⁵⁰ pour le premier facteur correspond à 0.6486. Cette valeur ne se révèle pas très significative, mais elle suffit pour établir l'importance de la relation entre les variables.

L'alfa de Cronbach pour les deux autres facteurs est très faible (0.4438 pour le deuxième facteur et 0.3407 pour le troisième facteur), ce qui nous empêche de considérer les autres facteurs au-delà de la relation liée aux coefficients de corrélation.

Par conséquent, nous avons confirmé qu'il existe une influence réciproque entre "la perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants" et leur "perception de la capacité limitée des élèves à atteindre les objectifs visés par les programmes appliqués dans les écoles", influence supérieure au hasard. Si nous avons considéré l'évaluation de l'hypothèse nulle dans un cadre exploratoire, nous aurions espéré à obtenir une variation due au hasard, ce qui n'a pas été le cas.

Avec la confirmation de cette hypothèse, nous avons relié une perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants, autrement dit, une perception problématique du SIMCE, à la perception par les enseignants des capacités limitées des élèves à réussir les programmes et les contenus. Cette situation est confirmée par la perception par les enseignants, qui met en évidence que la sélection des élèves est le seul moyen d'améliorer les résultats des élèves. Elle relie la perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants au problème de la réussite des élèves.

¹⁵⁰ C'est un indice qui mesure l'homogénéité des variables participant au facteur. A partir d'une valeur de 0.60, ce coefficient s'avère important. Nous devons souligner que la valeur du coefficient alfa varie de 0.0 à 1.0.

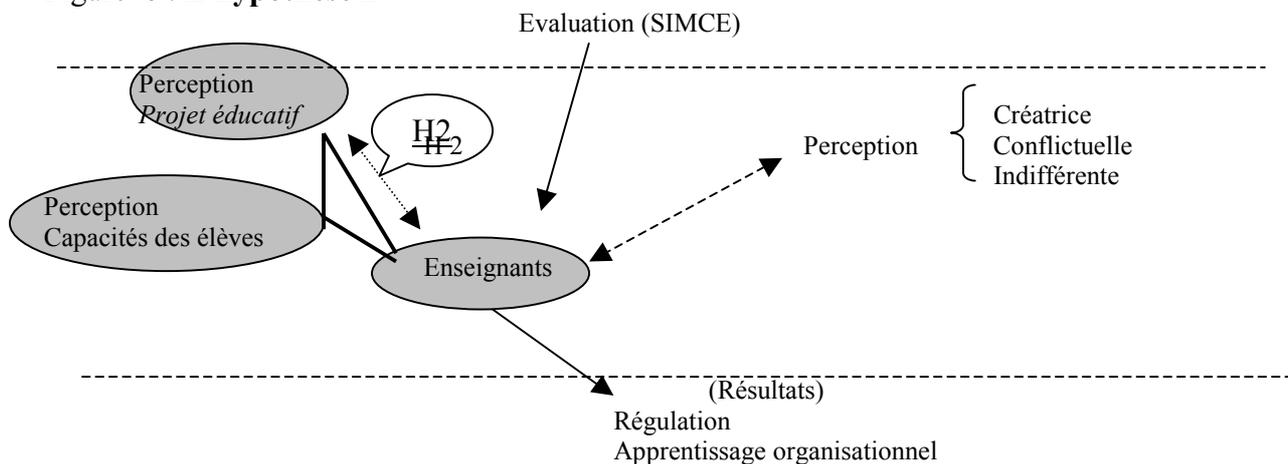
2.2 La deuxième hypothèse mise à l'épreuve

Dans les écoles, l'accent mis sur le comportement des élèves est influencé par la perception par les enseignants des possibilités limitées des élèves à réaliser les objectifs du programme d'enseignement.

En général, cette hypothèse prend en compte les éléments qui relient la perception par les enseignants des capacités des élèves et l'option perçue par les enseignants de l'orientation de l'école. Concrètement, cette hypothèse établit le lien entre l'option de l'école pour une concentration sur la discipline et sur l'éducation socio-affective des élèves et la perception par les enseignants des capacités limitées des élèves à réussir les programmes et les objectifs d'enseignement.

Nous allons présenter comme dans le cas précédent le schéma de l'hypothèse pour dégager les variables en jeu.

Figure 8 : L'hypothèse 2



Nous dégageons deux ensembles de variables associées à l'hypothèse, d'une part "la perception par les enseignants de l'accent mis par l'école dans l'orientation des élèves" et d'autre part "la perception par les enseignants des capacités de réussir des élèves".

Il s'agit de vérifier la relation entre une perception, par les enseignants, "des capacités limitées des élèves à réussir les programmes d'enseignement" et la perception par les enseignants liée à l'option de l'école (projet éducatif) "d'une orientation des élèves visant le comportement (discipline des élèves) et les aspects socio-affectifs".

Nous allons suivre la même procédure que pour le cas précédent. Tout d'abord, nous allons étudier la corrélation entre les variables de la question 18 (perception des capacités des élèves) et celles de la question 11 (perception par les enseignants de l'option de l'école dans l'orientation des élèves). Ensuite, en fonction des résultats partiels obtenus, nous allons appliquer la méthode Mc. Quitty pour entamer une analyse factorielle sur les données.

Dans le chapitre VIII, lorsque nous avons abordé la question 11 et la question 18, nous avons décidé le maintien du nombre de variables pour chaque question, parce que d'une part les

facteurs dégagés selon la méthode Mc. Quitty appliquée sur la question 11, présentaient un alfa de Cronbach très faible, et d'autre part parce que la question 18 ne présentait que quatre variables.

Le tableau 36 rend compte des coefficients de corrélation obtenus par les variables de la question 11 et de la question 18.

Tableau 36 : Corrélation entre les variables de la question 11 et de la question 18

Question 11		Importance des résultats	Importance des valeurs	Comportement respect de consignes	Adaptation des exigences	Changement de personnel	Bons résultats et inscription des élèves
Question 18							
Impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves	Pearson Correlation	-.009	-.195**	-.020	.050	.112	.054
	Sig. (2-tailed)	.893	.003	.767	.463	.100	.431
	N	222	225	217	220	216	218
Sélection pour améliorer	Pearson Correlation	.062	-.191**	.041	.114	.118	.200**
	Sig. (2-tailed)	.360	.004	.546	.092	.085	.003
	N	220	222	215	218	215	216
Priorité des valeurs	Pearson Correlation	-.085	.215***	.164*	.134*	.021	-.040
	Sig. (2-tailed)	.211	.001	.016	.048	.764	.560
	N	220	223	215	218	214	216
Amélioration des résultats et engagement de la famille	Pearson Correlation	.141*	.028	.014	-.020	.127	.159*
	Sig. (2-tailed)	.037	.673	.840	.773	.063	.019
	N	221	224	216	219	215	217

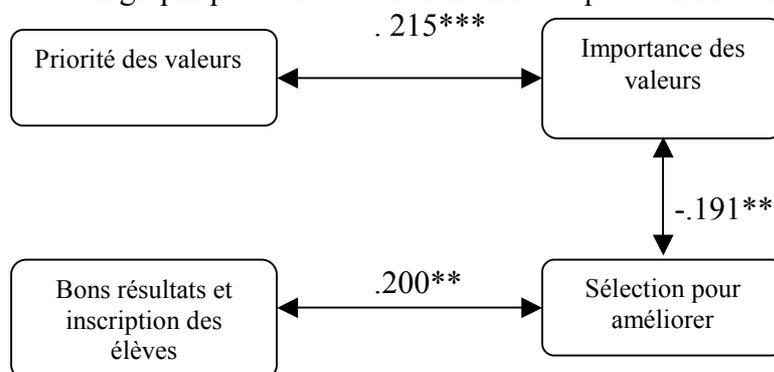
* Corrélation significative à un seuil de 0.05 (2-tailed).

** Corrélation significative à un seuil de 0.01 (2-tailed).

*** Corrélation significative à un seuil de 0.001 (2-tailed)

Nous allons montrer graphiquement les relations les plus significatives, de manière à bien saisir les variables impliquées dans celles-ci.

Figure 13 : Présentation graphique de la corrélation entre la question 11 et la question 18



***. Corrélation significative à un seuil de 0.001.

** . Corrélation significative à un seuil de 0.01.

Dans la figure 13, nous observons une relation entre la variable "priorité des valeurs" et la variable "importance des valeurs" avec un coefficient de corrélation significatif, mais qui n'explique qu'environ 4% de la variance des variables.

Nous allons, tout d'abord, vérifier dans le questionnaire le sens de ces variables. La variable "priorité des valeurs" répond à la troisième alternative de la question 18 du questionnaire, et signale que le choix, pour une concentration sur les aspects socio-affectifs (discipline) au détriment des aspects de contenus, répond à une perception par les enseignants des capacités limitées de leurs élèves à réussir les programmes.

La variable "importance des valeurs" correspond à la deuxième alternative de la question 11 (perception orientation de l'école) et signale que, dans l'école, les aspects socio-affectifs (comportement, discipline des élèves) sont plus importants que les résultats académiques (liés aux contenus) des élèves.

Dans la figure 13, la deuxième relation émergente de la corrélation, à un seuil significatif (0.01), réaffirme et donne du sens à la première relation, car les enseignants perçoivent qu'il faut sélectionner les élèves pour améliorer les résultats obtenus par l'école. Dans la même idée, la relation négative entre "l'importance des valeurs" et la "sélection pour améliorer" vient soutenir le raisonnement précédent. Vu le dépassement du seuil de signification de 0.001, nous pouvons dire que la relation dégagée entre les variables n'est pas due au hasard. Cependant, en considérant le faible pourcentage expliqué de cette relation (5%), nous restons vigilant à la deuxième hypothèse avancée.

Dans ce contexte, nous observons que la relation entre l'option de l'école, perçue par les enseignants et la perception par les enseignants des capacités des élèves varie significativement. Plus précisément cette relation lie l'option des aspects disciplinaires (comportement) aux capacités limitées des élèves de réussir les programmes.

Même si les corrélations, entre la variable "importance des valeurs" et les variables "impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves" et "sélection pour améliorer", n'expliquent que 3% de la variance, nous soulignons le signe négatif de la relation. Le signe signifie que plus les enseignants perçoivent une concentration dans l'orientation des élèves de l'école liée à l'importance des valeurs, moins les enseignants considèrent qu'il faut sélectionner leurs élèves et moins ils considèrent l'impossibilité d'obtenir de bons résultats avec eux. A notre avis cette relation complète la relation précédente et souligne une tendance.

Nous allons appliquer une analyse factorielle sur les données, de manière à observer le comportement des variables en fonction des facteurs latents qui peuvent intervenir dans l'ensemble.

Dans le tableau 37, nous allons présenter la variance totale expliquée de l'analyse factorielle appliquée aux données obtenues dans la question 11 (perception par les enseignants de l'orientation de l'école) et dans la question 18 (perception par les enseignants des compétences des élèves).

Tableau 37 : Analyse factorielle appliquée sur la question 11 et question 18. Variance totale expliquée

Facteurs	Valeurs propres initiales			Rotation Varimax		
	Total	% de Variance	% cumulé	Total	% de Variance	% cumulé
1	2.153	21.534	21.534	1.728	17.283	17.283
2	1.786	17.864	39.397	1.692	16.918	34.201
3	1.467	14.674	54.071	1.687	16.869	51.070
4	1.071	10.713	64.784	1.371	13.715	64.784
5	.777	7.772				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Dans le tableau 37, nous pouvons observer la participation de quatre facteurs expliquant 65% de la variance totale. Suite à la rotation Varimax, ces facteurs présentent des valeurs propres très rapprochées.

Dans le tableau 38, nous allons présenter les variables et leur participation aux facteurs et à partir de ce fait, nous allons essayer d'interpréter les résultats obtenus en fonction de notre hypothèse. Il faut souligner que nous avons précédemment confirmé l'hypothèse, mais nous avons voulu appliquer une analyse complémentaire pour confirmer nos interprétations.

Tableau 38 : Participation des variables de la question 11 et de la question 18 aux facteurs dégagés de l'analyse factorielle appliquée

	Component			
	1	2	3	4
Comportement respect de consignes	.812		.112	
Adaptation des exigences	.770	.180	.159	-.163
Importance des valeurs	.566	-.461		.423
Impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves		.809		
Sélection pour améliorer		.795	.177	.214
Bons résultats et inscription des élèves			.770	
Importance des résultats	.145	-.117	.713	
Changement de personnel	.167	.142	.617	
Amélioration des résultats et engagement de la famille	-.179	.106	.281	.781
Priorité des valeurs	.267	.320	-.236	.698

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

Rotation converge en 5 itérations.

Avant d'entamer notre démarche d'interprétation des variables et des facteurs, nous présentons les valeurs de l'alfa de Cronbach associées à chaque facteur. Pour à partir de cela, avec une base plus concrète, essayer d'expliquer les ensembles de variables autour des facteurs.

Facteurs	Alfa de Cronbach
1	0.5950
2	0.6490
3	0.5272
4	0.4133

Nous pouvons observer dans le cadre ci-dessus que les valeurs de l'alfa de Cronbach pour chaque facteur sont faibles et limitent nos possibilités de considérer ces facteurs pour la suite. Malgré cette remarque, nous allons essayer d'interpréter l'ensemble de variables associé à

chaque facteur. Nous soulignons que notre intérêt est d'interpréter les facteurs latents et les variables qu'y s'attachent, plutôt que d'utiliser les facteurs dégagés.

Nous considérerons les deux premiers facteurs et les variables qu'y participent, parce qu'ils sont ceux qui présentent les valeurs d'alfa de Cronbach les plus hautes.

Dans le premier facteur, les trois variables que participent peuvent être associées à un facteur dont sa signification peut être liée à la variable qui participe le plus au facteur. Cette variable "comportement et respect de consigne" met l'accent sur les aspects plutôt disciplinaires des élèves (bon comportement) au détriment des aspects plus académiques ou de contenus.

Le deuxième facteur met l'accent sur l'impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves des écoles.

Dans le premier facteur, nous pouvons observer la participation positive de la variable "importance des valeurs", qui rejoint ainsi la signification du premier facteur, une concentration dans les aspects de discipline des élèves. Sa participation dans le deuxième facteur est négative, c'est-à-dire, qu'elle participe négativement à la signification du facteur, "l'impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves".

Il est clair que la participation principale de la variable "importance des valeurs" est liée au premier facteur, mais nous voulons souligner la participation négative sur le deuxième facteur qui vient rejoindre ainsi la conclusion obtenue de notre première analyse corrélacionnelle des données de la question 11 et la question 18.

Nous ne considérons pas les autres facteurs car ils regroupent, dans les facteurs, des variables de la même question. Ainsi, le troisième facteur considère seulement trois variables de la question 11 (option de l'école) et le quatrième facteur, deux variables de la question 18 (perception des capacités des élèves).

En considérant cette deuxième analyse associée à l'évaluation de notre deuxième hypothèse, nous observons que les variables se regroupent principalement en deux facteurs : une "focalisation sur les comportements", qui lie les aspects de discipline des élèves à l'importance des valeurs au détriment des aspects académiques et, une focalisation sur "l'impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves", qui considère le sens contraire de "l'importance des valeurs".

D'après les corrélations du tableau 36 et les résultats obtenus de l'analyse factorielle appliquée sur les données, nous avons pu lier une "perception par les enseignants des capacités limitées des élèves à réussir les programmes et les contenus" avec une "option de l'école dans l'orientation des élèves, centrée sur la discipline ou les aspects socio-affectifs", au détriment d'une concentration sur les contenus ou les résultats des élèves. Cette relation est significative, déterminant que la variation entre les variables n'est pas expliquée à cause du hasard.

Nous soulignons que la portée de cette hypothèse se révèle importante car elle établit un lien entre l'option par les aspects disciplinaires et la perception par les enseignants des capacités limitées des élèves à réussir les programmes. Cela peut nous conduire à penser que la perception des enseignants sur les connaissances de base des élèves motivera les actions des enseignants par rapport au programme à suivre dans les écoles.

Cependant, nous limitons quand même la portée de notre hypothèse, car le coefficient de corrélation que justifie la relation, même s'il est significatif, reste faible, mais il montre quand même une tendance.

2.3. La troisième hypothèse à la lumière des données

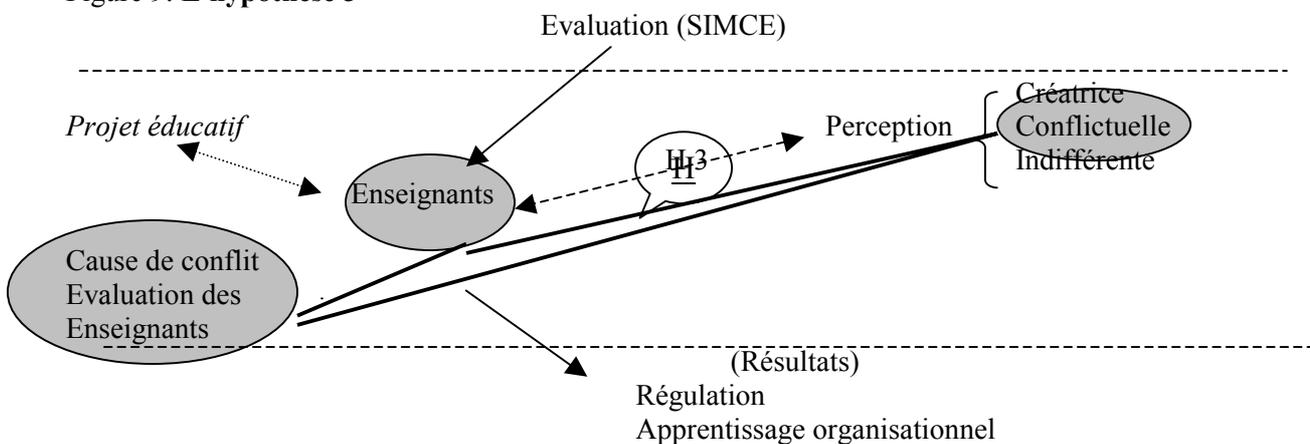
Les enseignants qui considèrent les évaluations dont ils sont l'objet comme cause de conflit, tendent à percevoir le SIMCE de manière conflictuelle.

Dans cette hypothèse, nous repérons deux ensembles de variables. Celles qui parlent de la "perception du SIMCE par les enseignants" (question 16) et celles qui parlent des "causes de conflit dans l'organisation perçues par les enseignants" (question 15). Il s'agit de vérifier une relation entre une vision conflictuelle par les enseignants des évaluations dont ils sont l'objet et les conflits internes dans l'organisation. Autrement dit, il s'agit de vérifier une relation entre l'évaluation dont les enseignants sont l'objet et les causes de conflit interne dans l'organisation avec une perception plutôt conflictuelle du SIMCE.

Nous avons travaillé au chapitre VIII deux manières possibles de synthétiser les données pour la question 15 (cause conflit), mais nous allons reprendre le premier résultat retenu.

Mais avant de continuer avec l'analyse, nous allons reprendre le schéma de la figure 9 que représente notre hypothèse.

Figure 9: L'hypothèse 3



L'hypothèse souligne la présence d'une relation entre les deux perceptions, ce que nous allons vérifier d'abord, à travers l'étude de la corrélation entre les facteurs associés aux perceptions des enseignants et les deux facteurs retenus de notre première analyse de la question 15, dans le chapitre VIII.

Le tableau 39 rend compte de la corrélation entre les facteurs de "la perception du SIMCE" et "la perception des causes de conflit dans l'organisation".

Tableau 39 : Corrélations entre les facteurs associés à la perception du SIMCE (question 16) et les facteurs associés aux causes de conflit (question 15)

Question 15		Facteur cause de conflit, coordination et ressources	Facteur cause de conflit, évaluation des enseignants
Question 16			
Facteur perception créatrice	Pearson Correlation	.146*	.388***
	Sig. (2-tailed)	.044	.000
	N	192	192
Facteur perception conflictuelle	Pearson Correlation	.204**	.148*
	Sig. (2-tailed)	.005	.040
	N	192	192
Facteur perception indifférente	Pearson Correlation	-.071	-.124
	Sig. (2-tailed)	.330	.086
	N	192	192

*** Corrélation significative à 0.001 (2-tailed).

** Corrélation significative à 0.01 (2-tailed).

* Corrélation significative à 0.05 (2-tailed).

Lorsque nous observons le tableau 39, le constat qu'il présente se distingue de ce que nous attendions dans notre hypothèse, une relation entre "la perception conflictuelle" et "la perception par les enseignants des évaluations dont ils sont l'objet comme cause de conflit dans l'organisation". Mais les résultats présentent plutôt l'émergence d'une nouvelle relation entre "la perception créatrice" et "l'évaluation des enseignants".

En partant de ces résultats, nous devrions rejeter notre hypothèse de l'éventuelle relation entre "la perception conflictuelle" et "la perception par les enseignants des évaluations dont ils sont l'objet comme cause de conflit dans l'organisation", mais nous restons vigilants à ce refus. Car il existe quand même un coefficient de corrélation significatif à 0.05 entre la variable "perception conflictuelle" et la variable "l'évaluation dont les enseignants sont l'objet comme cause de conflit interne dans l'organisation", mais qui n'explique que 4% de la variance.

A partir de cela, nous observons que les relations trouvées peuvent conduire à une contradiction avec notre thèse. Néanmoins, cette possibilité ne peut pas, à notre avis, être argumentée à partir des données présentées dans le tableau 39. Nous essayerons d'y revenir lors de l'évaluation de la cinquième hypothèse.

Même si après, nous allons revenir sur la question, nous voulons présenter une interprétation possible des données obtenues. En effet, nous voulons essayer d'expliquer la relation significative entre "la perception créatrice" et "l'évaluation dont les enseignants sont l'objet comme cause de conflit".

Cette relation émergente peut représenter une relation des enseignants aux contraintes. Dans ce sens, il est possible d'envisager que, pour les enseignants ayant une perception créatrice du SIMCE, l'évaluation dont ils sont l'objet peut représenter aussi un conflit qui ne les empêche pas de percevoir positivement le SIMCE.

Nous restons vigilant face à notre hypothèse, car celle-ci n'est pas vérifiée.

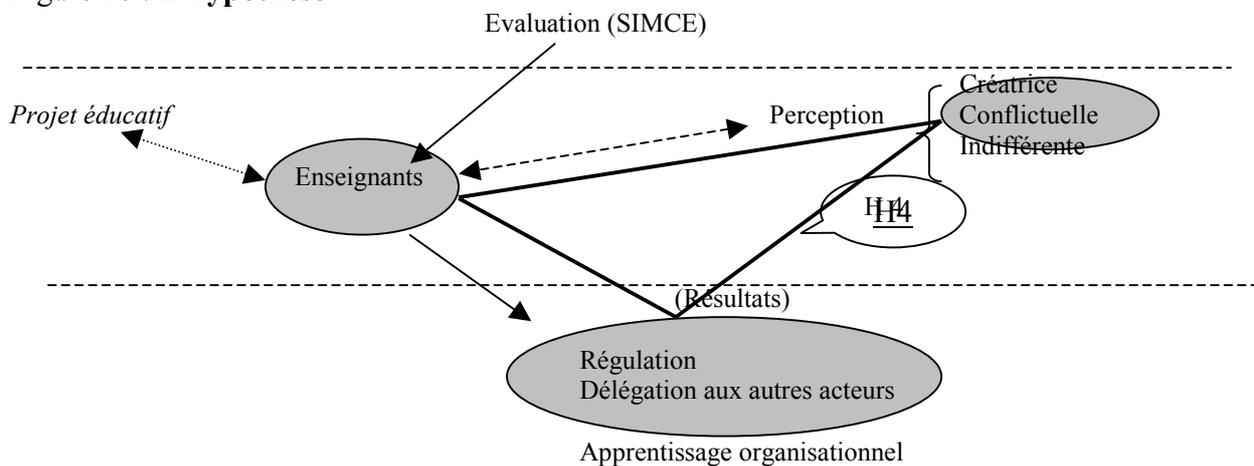
2.4. La quatrième hypothèse sur le regard des données

Les enseignants qui perçoivent le SIMCE de manière conflictuelle tendent à déléguer l'élaboration des stratégies d'amélioration à d'autres agents qu'eux-mêmes.

Cette hypothèse met l'accent sur les réponses entamées par d'autres acteurs que les enseignants dans la création ou élaboration des actions d'amélioration liées à une perception conflictuelle du SIMCE.

Nous allons reprendre la figure 10, qui représente schématiquement la quatrième hypothèse pour dégager à partir de cela les ensembles de variables.

Figure 10 : L'hypothèse 4



De cette hypothèse nous retenons deux ensembles de variables : "la perception du SIMCE, par les enseignants" (question 16) et "les actions suivies des stratégies d'amélioration après la confrontation à l'évaluation du SIMCE" (question 17).

Notre porte d'entrée pour l'étude de cette hypothèse est l'analyse des corrélations entre les deux ensembles de facteurs associés aux questions 16 ("perception du SIMCE") et 17 (les actions qui suivent le SIMCE) traités dans le chapitre VIII, qui permettra l'établissement de certaines relations.

Dans le tableau 40, nous présentons les résultats obtenus par l'application de l'analyse de corrélations à la question 16 (perception du SIMCE) et à la question 17 (actions qui suivent le SIMCE).

Tableau 40 : Corrélations entre les facteurs retenus de la question 17 ("les actions qui suivent le SIMCE") et de la question 16 ("perception du SIMCE")

Question 16		Facteur perception créatrice	Facteur perception conflictuelle	Facteur perception indifférente
Question 17				
Réponse d'autres acteurs que les enseignants	Pearson Corrélation	.186*	.364***	.143
	Sig. (2-tailed)	.011	.000	.051
	N	187	187	187
Réponse implication des enseignants	Pearson Corrélation	.513***	-.074	-.336***
	Sig. (2-tailed)	.000	.314	.000
	N	187	187	187
Réponse participation parents	Pearson Corrélation	.289***	-.058	-.061
	Sig. (2-tailed)	.000	.434	.403
	N	187	187	187

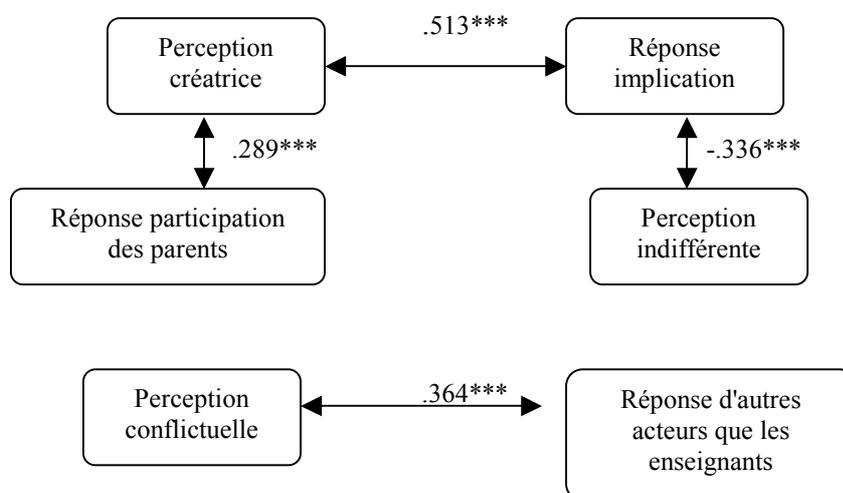
*** Corrélations significatives à un seuil de 0.001 (2-tailed)

** Corrélations significatives à 0.01 (2-tailed).

* Corrélations significatives à 0.05 (2-tailed).

Nous retenons quatre coefficients significatifs de la corrélation appliquée sur les données obtenues. Ces coefficients nous servent de base pour l'application de la méthode Mc. Quitty et nous permettent de dégager les facteurs latents et les relations importantes (figure 14).

Figure 14 : Mc. Quitty sur la corrélation entre "perception du SIMCE" et "actions après le SIMCE"



***. Corrélations significatives à un seuil de 0.0001.

Des deux résultats obtenus, les corrélations et le diagramme de la méthode Mc. Quitty, nous pouvons conclure l'existence d'une relation significative entre "la perception conflictuelle" et "les réponses d'autres agents que les enseignants, associées au SIMCE". Cette relation explique 13 % de la variance des variables.

Ces réponses sont liées à toutes les actions suivies par l'organisation, impliquant des changements dans la gestion de ressources humaines, les politiques internes de l'école, ainsi que dans l'attribution spécifique des stratégies à d'autres agents que les enseignants eux-mêmes. Dans l'ensemble, ces actions n'impliquent pas la participation des enseignants, mais

plutôt la participation des cadres (la direction, le responsable de l'unité technique et pédagogique, etc.).

La relation établie indique qu'une variation dans "la perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants" est liée à une variation dans le même sens des "réponses d'autres acteurs que les enseignants" dans les actions qui suivent le SIMCE"

Mais les relations dégagées ne font pas seulement mention de "la perception conflictuelle des enseignants du SIMCE", mais également de "la perception créatrice" et de "la perception indifférente".

Dans le tableau 40 des résultats, nous pouvons constater la relation positive entre "la perception créatrice" et "l'implication des enseignants dans les actions qui suivent au SIMCE", ainsi que "la participation des parents". Cette relation présente un coefficient très significatif qui rend compte de 25 % de la variance entre les variables.

Ce résultat s'avère important, dans la mesure où il permet d'envisager une analyse postérieure des actions des enseignants après le SIMCE. Nous traiterons cette découverte après la cinquième hypothèse.

Après l'évaluation de la cinquième hypothèse, nous allons reconsidérer ces relations de manière à établir, à partir d'une étude de régression exploratoire, un ensemble de variables prédictives, tant pour la variable "implication des enseignants dans les réponses des écoles au SIMCE" que pour la variable "réponses d'autres agents que les enseignants après le SIMCE".

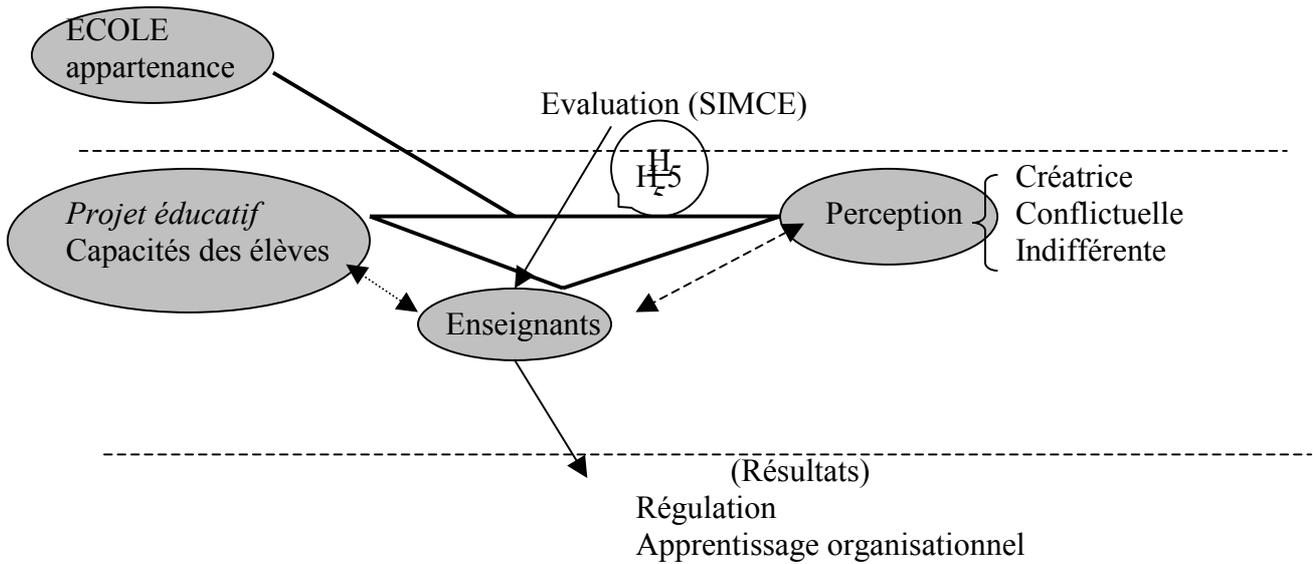
2.5. La cinquième hypothèse mise à l'épreuve des faits

<p>Le fait d'appartenir à une école, influence les enseignants dans leur manière de percevoir la capacité de réussir des élèves, ainsi que dans leur manière de percevoir le SIMCE.</p>

Dans le contexte de cette hypothèse, nous voulons établir un certain effet de "l'appartenance des enseignants à une école", en particulier sur "la perception par les enseignants des capacités de réussir des élèves", ainsi que sur "la perception par les enseignants du SIMCE". Nous voulons déterminer si les enseignants appartenant à une école en particulier perçoivent de manière différente leur relation avec le SIMCE ainsi que les capacités des élèves à réussir le programme d'enseignement.

Nous reprenons la figure 11 pour montrer schématiquement les variables qui interviennent dans cette nouvelle hypothèse. Il s'agit de visualiser les relations à évaluer dans la mise à l'épreuve de l'hypothèse.

Figure 11 : L'hypothèse 5



Pour entreprendre l'évaluation de cette hypothèse, nous appliquons l'analyse de variance ANOVA¹⁵¹, en fonction des écoles, aux perceptions du SIMCE par les enseignants et à la perception par les enseignants des capacités des élèves. Il s'agit de vérifier, à partir de cette procédure, si les différences entre les écoles, au cas où elles existent, sont significatives.

Nous devons souligner l'éventuel problème lié à la validité d'une ANOVA appliquée sur un ensemble d'enseignants non représentatif de l'école. Il suffit d'observer, dans le tableau 8, les différences de pourcentages des enseignants qui ont répondu au questionnaire par école, pour se rendre compte de ces différences.

En fonction de cette problématique, nous avons élevé de l'analyse les écoles ayant un pourcentage d'enseignants, participant du questionnaire, de moins de 40%. Cela signifie que nous avons décidé que fixer un pourcentage supérieur à 40% d'enseignants, participant au questionnaire par école, peut rendre leur ensemble plus représentatif de celles-ci.

A partir de cette observation, nous présentons dans le tableau 41, l'ANOVA sur les variables considérées dans les questions 16 (perception de tensions) et 18 (perception des capacités de réussir des élèves), pour les écoles retenues.

¹⁵¹ Il s'agit d'évaluer les différences possibles et significatives entre les écoles. Cette analyse considère la différence entre les membres d'une même école et les différences entre les écoles.

Tableau 41 : ANOVA sur la question 16 et 18

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves	Between Groups	107.971	8	13.496	8.508	.000
	Within Groups	269.660	170	1.586		
	Total	377.631	178			
Sélection pour améliorer	Between Groups	81.215	8	10.152	4.374	.000
	Within Groups	392.274	169	2.321		
	Total	473.489	177			
Priorité des valeurs	Between Groups	29.625	8	3.703	1.737	.093
	Within Groups	360.314	169	2.132		
	Total	389.938	177			
Amélioration des résultats et engagement de la famille	Between Groups	21.282	8	2.660	1.728	.095
	Within Groups	260.156	169	1.539		
	Total	281.438	177			
Facteur perception créatrice	Between Groups	19.402	8	2.425	2.688	.008
	Within Groups	143.462	159	.902		
	Total	162.864	167			
Facteur perception conflictuelle	Between Groups	26.395	8	3.299	3.538	.001
	Within Groups	148.265	159	.932		
	Total	174.661	167			
Facteur perception indifférente	Between Groups	5.801	8	.725	.739	.657
	Within Groups	156.091	159	.982		
	Total	161.892	167			

Dans le tableau 41, nous pouvons observer qu'il existe des différences entre les écoles pour quatre variables prises en compte dans l'hypothèse. Ces variables correspondent à "la perception conflictuelle" et "créatrice", "impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves" et "sélection pour améliorer". Mais, bien que l'ANOVA présente des valeurs indiquant la présence de différences significatives entre les groupes, elle n'indique pas quelles sont les écoles ou leurs caractéristiques qui produisent ces différences significatives. Autrement dit, à partir d'une ANOVA, nous pouvons déterminer l'existence de différences, mais nous ne pouvons pas déterminer les écoles ni les caractéristiques qui font la différence. De même, notre recherche ne vise pas définir les causes des différences mais bien à les établir.

Ce résultat partiel mais éclairant de l'ANOVA, en fonction de la présence de différences, nous conduit à rechercher les éléments associés aux écoles qui pourraient faire la différence. Nous allons reprendre la recherche de l'établissement des différences associées aux écoles en fonction de régressions, lorsque nous aborderons la dernière partie de ce chapitre.

De l'analyse de l'hypothèse 1, nous pouvons observer la relation significative entre les variables "impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves", "sélection pour améliorer" et "perception conflictuelle", lesquelles font partie du premier facteur (page 201). Cette situation d'interrelation peut justifier que ces trois variables présentent de différences significatives en fonction des écoles.

En considérant qu'au début du chapitre VIII, nous avons recueilli une série d'éléments qui caractérisent les écoles, nous allons corrélérer ces caractéristiques, en assignant les données des écoles à chacun des enseignants selon leur appartenance aux écoles. A partir de ceci, nous pourrions déterminer les relations possibles entre ces variables et celles considérées lors de notre ANOVA. De cette manière nous pouvons évaluer l'existence de quelques éléments liés

aux écoles qui puissent rendre compte de ces différences. D'où l'importance d'éliminer les ensembles d'enseignants non-représentatifs des écoles.

Dans le tableau 42, nous allons présenter les résultats obtenus par l'application de cette corrélation sur les variables.

Tableau 42 : Corrélation entre les variables associées aux questions 16 et 18 retenues lors de l'ANOVA appliquée (tableau 38) et les caractéristiques des écoles présentées dans le tableau 8

		Impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves	Sélection pour améliorer	Facteur perception créatrice	Facteur perception conflictuelle
Nombre d'élèves	Pearson Correlation	-.367***	-.261***	-.047	-.093
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.541	.230
	N	179	178	168	168
Nombre d'enseignants	Pearson Correlation	-.242***	-.109	.080	-.206**
	Sig. (2-tailed)	.001	.148	.302	.007
	N	179	178	168	168
Pourcentage d'enseignants qui répondent au questionnaire	Pearson Correlation	-.212**	-.063	-.171*	.041
	Sig. (2-tailed)	.004	.405	.027	.595
	N	179	178	168	168
Minerval payé par les parents	Pearson Correlation	-.095	.101	-.017	-.226**
	Sig. (2-tailed)	.204	.182	.827	.003
	N	179	178	168	168
Pourcentage d'enseignants ayant une responsabilité	Pearson Correlation	.213**	.101	.009	.293***
	Sig. (2-tailed)	.004	.178	.905	.000
	N	179	178	168	168
Ancienneté de l'école	Pearson Correlation	-.127	-.110	.161*	.020
	Sig. (2-tailed)	.090	.145	.037	.793
	N	179	178	168	168
Pourcentage d'élèves retirés et redoublant	Pearson Correlation	.403***	.239***	.141	.191**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.069	.013
	N	179	178	168	168
Résultats du SIMCE	Pearson Correlation	-.322***	-.200**	.093	-.133
	Sig. (2-tailed)	.000	.007	.231	.086
	N	179	178	168	168
Localisation école	Pearson Correlation	.147*	.217**	.032	.009
	Sig. (2-tailed)	.049	.004	.677	.908
	N	179	178	168	168

*** Corrélation significative à un seuil de 0.001 (2-tailed).

** Corrélation significative à un seuil de 0.01 (2-tailed).

* Corrélation significative à un seuil de 0.05 (2-tailed).

En considérant la forte présence de valeurs significatives dans les corrélations, nous allons entamer une analyse factorielle sur les mêmes variables. Nous rappelons que nous travaillons avec les écoles présentant un nombre significatif d'enseignants, participant au questionnaire.

Notre intérêt est d'observer la manière dont les variables se regroupent, plutôt que chercher à utiliser les scores liés aux facteurs.

Nous voulons évaluer, dans l'hypothèse 5, un effet éventuel de l'appartenance des enseignants à une école sur les variables associées aux questions 16 (perception des enseignants) et 18 (perception des compétences¹⁵² des élèves). Nous espérons déterminer, à partir d'une analyse factorielle, les liens éventuels entre les variables liées aux écoles (caractéristiques dans le tableau 8) et les variables des questions 16 et 18.

Nous soulignons que les données prises en compte pour cette analyse répondent à celles que nous avons définies comme significatives, en fonction de la représentativité des écoles. Autrement dit, nous avons utilisé les données des écoles où le nombre d'enseignants qui participent au questionnaire, atteint au minimum 40% du total des enseignants de l'école.

Dans le tableau 43, nous présentons la variance totale expliquée par les facteurs dégagés de l'analyse factorielle appliquée aux questions 16 (perception du SIMCE) et 18 (perception des capacités des élèves).

Tableau 43 : Analyse factorielle des questions 16 et 18 après réduction de données (réduction de l'échantillon)

	Valeur propre initiale			Rotation Varimax		
Facteurs	Total	% de Variance	% cumulé	Total	% de Variance	% cumulé
1	3.968	30.525	30.525	2.856	21.971	21.971
2	2.659	20.451	50.976	2.520	19.388	41.358
3	1.616	12.434	63.410	1.951	15.007	56.366
4	1.187	9.129	72.539	1.911	14.698	71.064
5	1.097	8.436	80.975	1.288	9.911	80.975

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Le tableau 43 est un référent de la variance totale expliquée par les facteurs dégagés des variables incluses dans le traitement (réduction de l'échantillon).

Le tableau 44 montre la manière dont les variables se regroupent autour des facteurs. Nous demandons au logiciel de nous donner les résultats après rotation Varimax, car notre intérêt est de pouvoir obtenir de facteurs indépendants, pour observer la manière dont les variables se regroupent.

Il s'agit d'obtenir un regroupement des variables le plus indépendant possible afin de nous concentrer sur les sens et les relations que ces regroupements mettent en évidence.

¹⁵² Nous soulignons que le terme compétence est utilisé en relation au terme capacité des élèves à réussir les programmes et les contenus.

Tableau 44 : Participation des variables des questions 16 et 18 aux facteurs après rotation Varimax

	Facteur				
	1	2	3	4	5
Résultats du SIMCE	.922	-.227	-.109	-.231	
Ancienneté de l'école	.818	.119			.366
Pourcentage d'élèves retirés et redoublant	-.658		.250	.494	.285
Nombre d'élèves	.639		-.180	-.637	-.229
Pourcentage d'enseignants ayant une responsabilité		.824	.242	-.115	
Nombre d'enseignants	.509	-.785		-.264	
Minerval payé par les parents		-.780		.359	-.291
Pourcentage d'enseignants qui répondent au questionnaire	.359	.683	.139		-.513
Impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves	-.259		.799		.130
Sélection pour améliorer			.792	.182	-.206
Facteur perception conflictuelle		.250	.700		.121
Localisation école	-.141	-.116		.970	
Facteur perception créatrice	.123				.770

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Rotation Varimax avec normalisation Kaiser. Méthode converge en 7 itérations.

Nous rappelons que notre intérêt, lié à l'analyse factorielle appliquée aux variables agissant dans la cinquième hypothèse, est d'observer le comportement des variables autour de facteurs latents.

Dans le tableau 44, nous pouvons observer cinq facteurs retenus par le logiciel. Mais dans deux cas, les facteurs sont représentés par des variables isolées expliquant 25% de la variance totale (tableau 43), mais il faut souligner que nous devons être attentifs, dans l'analyse de ces résultats, par rapport à la construction des données liées aux caractéristiques des écoles. Nous avons assigné à chaque enseignant, pour chacune des écoles, les données qui traduisent les caractéristiques des écoles. Ces données sont les mêmes pour l'ensemble des enseignants d'une même école et elles varient selon les écoles (selon l'appartenance des enseignants aux écoles).

Dans ce contexte, notre but lié à l'analyse factorielle appliquée aux données, est de pouvoir observer si les données associées aux enseignants sont liées à quelques-unes des caractéristiques des écoles. Nous essayons d'observer si ces données associées aux écoles ont un impact sur les enseignants.

Nous observons la participation de quatre variables retenues par le logiciel au premier facteur, les variables : "les résultats du SIMCE" (caractéristiques de l'école), "ancienneté de l'école" (caractéristique de l'école), "pourcentage des élèves retirés et redoublant" (caractéristique de l'école, qui participe en sens contraire) et "nombre d'élèves" (caractéristique de l'école). Cela montre la relation positive entre les résultats obtenus dans le SIMCE par les écoles, leur ancienneté, leur taille et une relation négative avec le pourcentage des élèves retirés ou redoublant dans les écoles. Dans ce contexte, plus les résultats du SIMCE sont bons, plus la taille de l'école est grande et ancienne, mais moins est la présence d'élèves retirées ou redoublant. Tout ceci est cohérent par rapport aux résultats obtenus dans le chapitre VIII.

A partir du premier facteur, nous pourrions dire que dans les écoles obtenant de bons résultats au SIMCE, nous pourrions espérer observer un nombre plus large d'élèves qui réussissent et encore plus, que ces écoles seraient les plus anciennes et de plus grandes tailles.

Il nous paraît très intéressant d'observer la relation entre les résultats des élèves en général et la taille des écoles. Nous aurions pu espérer, que la réussite d'un plus grand nombre d'élèves pour les écoles de plus grande taille, soit discutable, néanmoins nous avons constaté le contraire.

Cependant, il se peut que ce constat soit limité à notre échantillon, même si celui-ci est très significatif, donc une généralisation à toutes les écoles de financement partagé du pays, par exemple, peut s'avérer dès lors très audacieuse.

Nous allons retenir ce constat, mais comme hypothèse, pour l'ensemble des établissements de financement partagé du pays. En effet, il se peut que la taille des écoles soit la conséquence des résultats obtenus par l'école dans le SIMCE (un certain effet-résultat sur le marché scolaire) ainsi que le produit de l'application d'une politique de focalisation sur les résultats. Nous devons souligner que, dans ces écoles, les parents doivent dépenser de l'argent à manière d'un minerval. Les parents payent pour le service éducatif de l'école.

Nous n'avons pas observé dans ce facteur, l'intervention d'une variable associée aux enseignants ou leur manière de percevoir le SIMCE.

Du tableau 41, nous retirons aussi, la relation positive entre le premier facteur et la variable "nombre d'enseignants" (caractéristique des écoles) car, cette variable est retenue principalement dans le deuxième facteur avec une participation plus significative, mais avec un sens contraire. Cela signifie, qu'à la conclusion précédente, nous devons ajouter la variable "nombre d'enseignants", qui sera aussi élevé, pour les écoles qui obtiennent de bons résultats au SIMCE.

Dans le deuxième facteur, nous pouvons observer la participation positive¹⁵³ de deux variables, le "pourcentage d'enseignants ayant une responsabilité" et le "pourcentage d'enseignants qui répondent au questionnaire".

La relation entre ces deux variables ajoutée aux caractéristiques des écoles décrites dans le tableau 8 (chapitre VIII), spécifiquement la variable qui concerne le pourcentage d'enseignants qui participent au questionnaire, nous conduit à établir que, parmi les enseignants qui ont participé au questionnaire, un grand nombre d'entre eux ont une charge de responsabilité dans l'école. Cette situation est corroborée par les résultats présentés dans le chapitre précédent de la question 10 (présence d'une charge de responsabilité). Dans le questionnaire, 63 enseignants répondent avoir une charge de responsabilité dans les écoles et dans le tableau 8 (caractéristiques des écoles) le total d'enseignants qui présentent une charge de responsabilité est de 67.

Si nous lions les 63 enseignants, qui répondent avoir une charge de responsabilité, aux 67 enseignants ayant une charge de responsabilité (tableau 8), nous dirions, que 28% (63 enseignants sur le total des enseignants) du total des enseignants pris en compte dans notre étude, sont membres des cadres dans les écoles.

Les deux autres variables qui participent du facteur présentent une relation négative.

¹⁵³ Cette expression se réfère à une caractéristique de la relation. Nous disons positive pour établir une relation directe entre les variables, autrement dit, si une variable augmente, l'autre augmente ou si l'une diminue, l'autre aussi. Nous disons une relation négative si la relation est inverse, autrement dit, si une variable augmente, l'autre diminue et vice-versa.

D'une part, nous pouvons observer que les deux variables présentent, entre elles, une relation positive (tableau 42), là où cette relation établit que plus "le minerval demandé aux parents est élevé", plus "le nombre d'enseignants des écoles" est élevé.

D'autre part, ces deux variables entrent en rapport négativement avec les deux variables précédentes, c'est-à-dire, plus le minerval demandé aux parents est élevé, moins le nombre d'enseignants, ayant une charge de responsabilité dans l'école, est élevé et moins le nombre d'enseignants, participant au questionnaire l'est.

Il faut souligner l'observation avancée lors de l'analyse de la corrélation, entre les caractéristiques des écoles du tableau 8, par rapport à la variable "charge de responsabilité dans les établissements". Car les "charges de responsabilité" dans les écoles, ne sont pas définies en fonction du nombre d'enseignants, mais en fonction de certaines caractéristiques du travail et de la responsabilité y associée. Ces charges ne varient pas trop en fonction d'une école à l'autre. Parfois, en ce qui concerne le nombre d'enseignants, quand ce nombre est petit, un enseignant peut recevoir des charges différentes de responsabilité, en concentrant ainsi les charges sur un nombre réduit d'enseignants.

Dans ce facteur, nous n'observons pas une relation entre les caractéristiques des enseignants et les caractéristiques des écoles.

Le troisième facteur présente une caractéristique différente des autres facteurs en réunissant autour de lui trois variables liées aux caractéristiques des enseignants, les variables dont nous avons déjà évalué la relation dans l'hypothèse 1.

Le quatrième facteur est représenté plus significativement par une seule variable "localisation de l'école", cela veut dire que cette variable ne représente pas une relation significative avec d'autres variables autour d'un facteur. Même si nous avons observé lors de l'étude corrélationnelle dans le tableau 42, la présence de relations avec d'autres variables.

Cependant, nous pouvons observer à partir du tableau 44, que deux autres variables participent dans un sens contraire à ce facteur, mais de manière secondaire¹⁵⁴. Nous observons par exemple, que le "nombre d'élèves" est supérieur dans les écoles placées dans des petites villes. Nous observons aussi que le "nombre d'élèves retirés ou redoublant" est supérieur dans les écoles placées dans des villes plus grandes. Cela aussi est cohérent avec les résultats obtenus dans le chapitre VIII.

En ce qui concerne le cinquième facteur, nous observons que "la perception créatrice" est la variable retenue par le logiciel dans le facteur, mais nous observons, quand même, que la variable "pourcentage d'enseignants qui répondent au questionnaire" participe négativement, contrairement à sa participation dans le deuxième facteur.

Dans ce contexte, nous pourrions dire que le fait de participer au questionnaire ne représente pas, "per se", une relation positive avec "la perception créatrice".

Des résultats obtenus dans l'analyse factorielle appliquée aux données associées à la perception des enseignants (question 16), à la perception des compétences des élèves

¹⁵⁴ Cette relation avec deux facteurs n'est pas contradictoire quant au signe des relations, car les sens sont différents.

(question 18) et aux variables associées aux caractéristiques des écoles, nous n'avons pas trouvé de relations significatives mettant en rapport les variables associées aux enseignants et celles qui sont associées aux écoles.

Cette conclusion fait référence seulement aux caractéristiques des écoles. En ce sens, nous pensons qu'une étude de régression pourra éventuellement éclairer la participation des variables liées aux écoles dans la perception par les enseignants de l'évaluation du SIMCE. Mais ces variables sont plutôt associées à l'appartenance des enseignants aux écoles, ce que nous allons évaluer à travers la construction de "Dummy Variables". Ces variables nous servent à évaluer l'impact de l'appartenance des enseignants aux écoles dans le contexte des études de régression multiple.

2.5.1. L'hypothèse 5 en fonction d'une étude de régression

Il s'agit dans cette partie d'évaluer l'impact de l'appartenance aux écoles en fonction de la prédiction de la variable "perception conflictuelle du SIMCE". Nous avons prouvé lors de l'hypothèse 1, la relation entre la perception conflictuelle et la perception par les enseignants de "l'impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves" et la variable "sélection pour améliorer". Cela forme un premier ensemble de variables à prendre en considération dans la régression.

Dans le tableau 42, nous pouvons observer aussi que la perception conflictuelle est corrélée avec quatre variables liées aux caractéristiques des écoles. Nous allons retenir ces variables comme un deuxième groupe de variables à considérer dans notre régression.

Finalement, nous allons considérer l'ensemble des écoles prises en compte pour l'hypothèse 5 pour évaluer leur possible impact sur la prédiction de la variable "perception conflictuelle".

Dans le tableau 45, nous allons présenter les variables prises en considération dans notre étude de régression ainsi que la méthode utilisée pour l'application de la régression multiple (en utilisant SPSS).

Tableau 45 : Les variables et la méthode employée dans une étude de régression sur la variable "perception conflictuelle"

Model	Variabes indépendantes	Méthode
1	école B, école D, école E, école F, école G, école H, école J, école L, école N sélection pour améliorer, impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves, nombre d'enseignants, minerval demandé aux parents, pourcentage des enseignants ayant une responsabilité, pourcentage des élèves retirés et redoublant.	Enter ¹⁵⁵

Variable dépendante : "perception conflictuelle"

Nous n'avons pas utilisé les écoles présentant moins de 40% des enseignants, participant au questionnaire. Autrement dit, nous avons enlevé de cette étude les écoles : C, I, K et M (voir tableau 8).

Dans les variables prédictives, nous avons trois ensembles : un ensemble de variables associées aux écoles (chaque école est une variable), un autre ensemble de variables liées aux

¹⁵⁵ Cette méthode prend les variables données par le chercheur et détermine la valeur de Beta y associée. Dans ce cas, c'est le chercheur qui détermine les variables prédictives à évaluer.

perceptions des enseignants et un dernier ensemble de variables liées aux caractéristiques des écoles.

Tout d'abord, nous allons considérer deux ensembles dans la prédiction de la variable "perception conflictuelle du SIMCE" : l'ensemble de variables liées à "la perception des enseignants" et l'ensemble de variables liées aux "caractéristiques des écoles". Cela, pour éviter de mettre tout de suite deux ensembles de variables liées aux écoles, ce qui éventuellement pourrait produire une perte de données ou d'information, à cause de la superposition des données.

L'étude de régression nous permet l'analyse de l'impact de ces variables dans la prédiction, en utilisant la méthode Enter dans le logiciel SPSS.

Dans le tableau 46, nous présentons le résumé des résultats obtenus à partir des modèles construits lors de l'incorporation des deux ensembles de variables.

Tableau 46 : Résumé des résultats obtenus des modèles retenus pour l'étude prédictive de la variable "perception conflictuelle".

Modèle	R	R carré	R carré Ajusté	Ecart type de l'erreur de l'estimation	F Anova	Signification
1	.504	.253	.226	.89976	9.077	.000

a) Variables prédictives : (Constant), minerval payé par les parents, pourcentages des élèves retirés et redoublant, pourcentage des enseignants ayant une responsabilité, nombre d'enseignants, impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves, sélection pour améliorer.

Un autre élément à prendre en compte est la différence de la participation, dans le modèle, des variables considérées, à la lumière de la prédiction de la variable "perception conflictuelle".

Dans le tableau 47, nous allons présenter les valeurs de Beta associées à chacune des variables des modèles. Il s'agit de déterminer le poids de chaque variable participant à la prédiction de la variable "perception conflictuelle".

Tableau 47 : Le coefficient Beta associés aux modèles prédictifs de la variable "perception conflictuelle"

		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
Model		B	Ecart type de l'erreur	Beta		
1	(Constant)	-1.317	.573		-2.298	.023
	Impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves	.192	.059	.280	3.256	.001
	Sélection pour améliorer	.100	.050	.161	2.009	.046
	Nombre d'enseignants	1.238E-02	.012	.110	1.053	.294
	Minerval payé par les parents	-1.569E-03	.001	-.186	-1.953	.053
	Pourcentage des enseignants ayant une responsabilité	2.379	1.314	.162	1.810	.072
	Pourcentage des élèves retirés et redoublant	4.794	4.486	.093	1.069	.287

a) Variable dépendante : Facteur perception conflictuelle

Nous n'allons retenir que trois variables, celles qui présentent une valeur significative de t.

Le tableau 48 présente d'une part, la valeur de R pour ce nouveau modèle de régression, formé par les variables prédictives significatives du tableau 44 et les valeurs de Beta associées aux variables.

Tableau 48 : Modèle prédictif de la variable "perception conflictuelle", considérant les variables associées aux perceptions des enseignants et la variable des caractéristiques des écoles retenues au tableau 47.

a) Valeur de R :

Modèle	R	R carré	R carré Ajusté	Ecart type de l'erreur de l'estimation	F (Anova)	Signification
1	.486	.236	.222	.90213	16788	.000

Variables prédictives : (Constant), minerval payé par les parents, sélection pour améliorer, impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves.

b) Valeurs de Beta :

Modèle		Coefficients non standardisés	Ecart type de l'erreur	Coefficients standardisés	t	Sig.
		B		Beta		
1	(Constant)	-.383	.232		-1.648	.101
	Impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves	.219	.055	.318	3.979	.000
	Sélection pour améliorer	.108	.050	.173	2.177	.031
	Minerval payé par les parents	-1.722E-03	.001	-.205	-2.940	.004

Variable dépendante : Facteur perception conflictuelle.

Dans le tableau 48 b, nous pouvons observer l'importance de la participation des variables, à travers les valeurs de Beta, dans le modèle prédictif de la variable perception conflictuelle. La variable qui présente la valeur de Beta la plus élevée est la variable "impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves", cela signifie qu'une variation d'un écart type sur la variable produit une variation de 0.318 sur la variable "perception conflictuelle", les autres variables restant constantes.

Nous pouvons constater à travers l'étude de cette régression que la perception par les enseignants des capacités limitées des élèves à réussir, détermine en partie leur perception conflictuelle du SIMCE. Nous pouvons utiliser le même argument pour la variable "sélection pour améliorer". Mais une des caractéristiques des écoles joue de manière négative sur la prédiction, la variable "minerval demandé aux parents", c'est à dire, plus le minerval est élevé moins le SIMCE est perçu par les enseignants de façon conflictuelle.

Avec cette régression, nous avons prouvé l'effet d'une des caractéristiques des écoles sur la variable "perception conflictuelle". Maintenant, nous allons considérer l'ensemble de variables associées aux perceptions des enseignants et les variables associées aux écoles elles-mêmes pour analyser leur possible impact sur la prédiction de la variable "perception conflictuelle". Nous ne retiendrons pas l'ensemble des caractéristiques des écoles, car les écoles elles-mêmes représentent déjà leurs propres caractéristiques.

Nous ferons cette analyse dans une perspective plus exploratoire, car même si nous voulions prouver un effet de l'appartenance aux écoles sur la "perception conflictuelle des enseignants", nous ne savons rien des écoles pouvant faire la différence. Cette analyse consiste dans l'utilisation d'une autre méthode (Backward) pour construire le modèle prédictif. Nous ferons

usage d'un modèle plus mathématique, lié à SPSS, et qui nous permettra d'obtenir un ensemble de variables plus significatif dans la prédiction de la variable "perception conflictuelle". La méthode Backward analyse tous les ensembles qu'il est possible de former à partir des variables données et retient en fin de compte l'ensemble plus significatif (Field, A., 2002).

Le tableau 49 présente la valeur de R pour l'ensemble retenu, ensuite les valeurs de Beta associés aux variables retenues pour l'ensemble.

Tableau 49 : Les valeurs de R et de Beta associées à l'ensemble retenu lors de l'application de la méthode Backward sur les ensembles de variables : "perception par les enseignants" et "les écoles" (dummy variables).

a) Valeur de R pour chaque ensemble :

Modèle ¹⁵⁶	R	R carré	R carré ajusté	Ecart type de l'erreur d'estimation	F	Sig.
8	.483	.234	.220	.90342	16.575	.000

b) Valeur de Beta pour chacune des variables dans les ensembles :

		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
Modèle		B	Ecart type de l'erreur	Beta		
8	(Constant)	-.732	.138		-5.290	.000
	Impossible d'obtenir de bons résultats avec les élèves	.249	.054	.362	4.641	.000
	école F	.788	.305	.200	2.587	.011
	école N	.452	.203	.156	2.233	.027

Variable dépendante : perception conflictuelle

A partir du tableau 49, nous pouvons observer que selon la procédure utilisée par le logiciel, nous trouvons 8 ensembles significatifs de variables pour l'explication de la variable "perception conflictuelle". Nous retenons seulement celui qui est le plus significatif.

Notre intérêt, dans le contexte de la méthode utilisée, était de déterminer les impacts possibles de l'appartenance des enseignants aux écoles dans l'explication de leur "perception conflictuelle du SIMCE", et dans ce contexte, nous pouvons observer, dans le huitième ensemble de variables (ce que nous allons retenir), l'influence significative de deux écoles sur l'explication de la variable "perception conflictuelle", l'école F et l'école N.

Il est important de souligner que la première variable, celle qui est présente dans les trois ensembles présentés par le logiciel, est une variable associée aux perceptions des enseignants et qui participe le plus à la prédiction de la variable dépendante. Dans l'ensemble que nous avons retenu, une variation d'un écart type sur cette variable, "la perception des enseignants de l'impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves" qui correspond à "la perception par les enseignants, des capacités limitées des élèves à réussir les programmes", produit une variation de 0.362 sur la variable "perception conflictuelle du SIMCE".

¹⁵⁶ Cette méthode présente 8 ensembles de variables, où le huitième ensemble se présente comme le plus significatif. Les autres ensembles se trouvent en annexe.

La présence de deux écoles de caractéristiques différentes, comme nous pouvons l'observer du tableau 8, participent aussi significativement dans le cadre de cette explication. Cependant, la raison de cette implication dans la prédiction de la variable "perception conflictuelle" échappe aux données recueillies dans notre questionnaire ce qui nous incite à penser à la continuité de cette démarche à travers une recherche complémentaire focalisée sur ces deux écoles, laquelle pourra être présentée sous forme de monographies.

En ce qui concerne notre hypothèse 5, nous avons vérifié d'une part, qu'une caractéristique des écoles, "le minerval demandé aux parents", participe de l'explication de la variable "perception conflictuelle". D'autre part, nous avons vérifié que l'appartenance des enseignants à deux écoles participe significativement à la prédiction de la variable dépendante, l'école F et l'école N.

Nous pensons qu'à partir des résultats obtenus, notre hypothèse 5 est confirmée, et conséquemment, nous vérifions que "la perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants" ne peut pas s'expliquer seulement à partir des perceptions des enseignants, mais bien aussi à partir de l'appartenance des enseignants aux écoles. Mais, cette conclusion ne résistera, peut être, pas une analyse plus détaillée.

Une autre hypothèse qu'il est possible d'avancer, en fonction des résultats obtenus, lie l'effet d'appartenance des enseignants aux écoles à quelques caractéristiques d'elles, par exemple, le minerval demandé aux parents, plutôt qu'à une culture qui y est associée.

Cela nous permettra de conclure en fonction de notre échantillon, que les contraintes sont celles qui jouent le plus dans la perception conflictuelle du SIMCE, plutôt que les écoles. Car le minerval sera lié aux ressources des écoles.

Nous avons pris en compte pour l'évaluation de l'hypothèse 5, toutes les écoles présentant un pourcentage minimum d'enseignants, participant au questionnaire. Car il s'agissait d'avoir un nombre significatif de sujets pour pouvoir parler d'effet d'appartenance aux écoles. Dans ce contexte, nous avons diminué notre échantillon en fonction de la signification espérée.

Le résultat obtenu du tableau 48 nous conduit à conclure, que la seule variable liée aux écoles, qui influence significativement la variation de la variable "perception conflictuelle du SIMCE" est une des caractéristiques des écoles, "le minerval demandé aux parents". Nous avons souligné que cela amène à considérer que la "perception conflictuelle du SIMCE" peut mieux s'expliquer par la perception par les enseignants des contraintes associées aux ressources et à la perception des compétences des élèves, que par l'appartenance des enseignants aux écoles. Dans ce contexte, l'école (comme culture), ne participerait pas significativement à la manière dont les enseignants perçoivent le SIMCE.

Nous assumons que les bases pour soutenir ou réfuter cette nouvelle hypothèse requièrent une analyse approfondie des écoles F et N, situation que nous ne sommes pas en mesure de faire maintenant. Cependant, nous remettons cette discussion pour la fin de notre thèse.

Nous ne voulons pas terminer notre analyse des hypothèses en présentant une conclusion qui résume les résultats obtenus, ainsi que la portée de chacune des hypothèses, mais nous voulons aussi utiliser ces résultats et ces hypothèses pour dégager de nouvelles relations à analyser.

3. Au-delà des hypothèses

Cette partie doit être lue comme une continuité de la précédente, car c'est à partir de l'évaluation des hypothèses, qu'elle se construit pour confronter les résultats à notre modèle.

Nous avons entamé, partant d'une perspective méthodologique, une démarche complémentaire. Nous ne nous situons ni d'un côté uniquement quantitatif, ni d'un côté uniquement qualitatif; au contraire nous essayons d'utiliser des éléments qualitatifs et quantitatifs pour bien comprendre notre problématique. Il s'agit plutôt d'établir de relations d'influence réciproque que de relations de causalité.

C'est dans cet esprit que notre évaluation des hypothèses n'a pas abouti à l'établissement de plusieurs relations de causalité, mais plutôt à la confirmation de relations d'interdépendances et à la concentration sur la variable "perception conflictuelle du SIMCE".

Nous allons aborder dans cette partie une discussion basée sur notre modèle, en considérant les éléments et les relations émergeant de notre évaluation des hypothèses, et qui nous permettront d'envisager quelques rapports entre les variables associées à la question 17 du questionnaire, l'implication des acteurs dans les réponses des écoles au SIMCE.

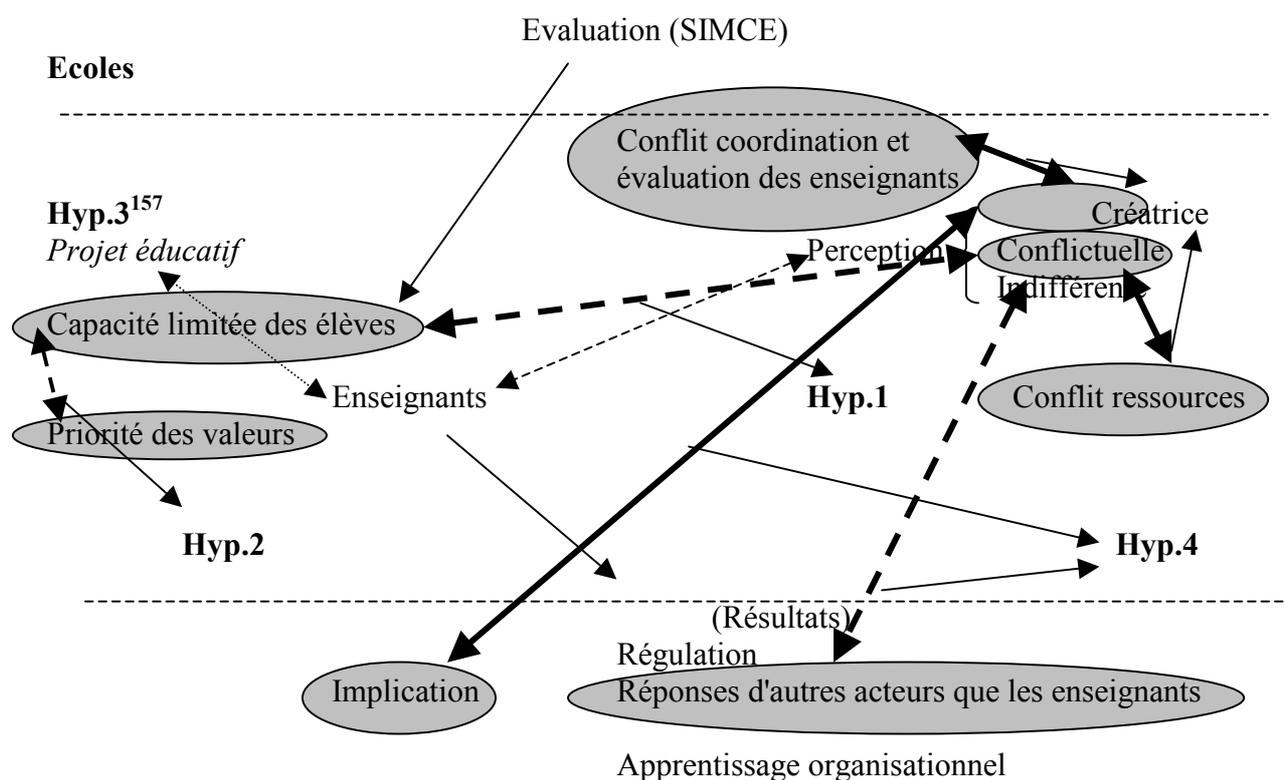
Il s'agit de montrer la relation entre les éléments dégagés des résultats obtenus par l'évaluation des hypothèses, en les mettant dans une perspective de compréhension de notre problématique. Ensuite, nous allons présenter quelques relations émergentes qui peuvent être analysées en fonction des actions des enseignants lors de l'application du SIMCE.

3.1. Notre modèle mis à l'épreuve des résultats

Après la première partie de notre démarche, nous avons confronté notre proposition de modèle à une réalité limitée à deux écoles de financement partagé de la province de Cachapoal du Chili. A partir des monographies, nous avons évalué et discuté notre proposition du modèle explicatif des actions d'amélioration et de régulation, après la confrontation au SIMCE dans les écoles. Il s'agit maintenant de réévaluer le modèle avec un ensemble de résultats liés à un échantillon plus large comprenant 13 écoles de la province.

Dans la figure 15, nous reprenons les résultats de la première à la quatrième hypothèse, en laissant pour la suite la cinquième hypothèse. Cette figure reprend toutes les relations évaluées dans les hypothèses ainsi que celles qui émergent de ces évaluations.

Figure 15 : Les résultats de la première à la quatrième hypothèse



Ces résultats prennent en considération l'ensemble des enseignants de toutes les écoles. Il n'y a pas ici de différence associée aux écoles ou à l'appartenance des enseignants aux écoles.

Si nous regardons les résultats obtenus dans l'évaluation de l'hypothèse 1, l'hypothèse 2 et l'hypothèse 4, nous constatons une relation entre "la perception des enseignants de l'option de l'école en fonction des priorités des valeurs", "la perception par les enseignants des capacités limitées de réussite des élèves", "la perception conflictuelle du SIMCE" et "les réponses d'autres acteurs que les enseignants dans les actions d'amélioration des résultats, suite à la confrontation au SIMCE".

Dans le cadre ci-dessous, nous présentons schématiquement ces relations.

Perception conflictuelle du SIMCE	Perception par les enseignants des compétences limitées des élèves	Hypothèse 1
	Réponses d'autres acteurs que les enseignants d'amélioration après le SIMCE	Hypothèse 4
	Cause de conflit interne, les ressources	Hypothèse 3

La même figure montre que, la perception créatrice du SIMCE, par les enseignants, c'est-à-dire, la perception par les enseignants des opportunités liées au SIMCE, même si elle se présente en rapport avec "l'évaluation dont les enseignants sont l'objet" ainsi qu'avec "la

¹⁵⁷ Même si cette hypothèse n'a pas été retenue, nous utilisons et mettons dans le schéma les résultats obtenus dans le processus d'évaluation.

coordination comme causes de conflits internes", est liée à "l'implication des enseignants dans les actions d'amélioration liées au SIMCE".

Nous montrons aussi schématiquement ces relations par rapport aux hypothèses intervenant.

Perception créatrice du SIMCE	Cause de conflit, la coordination et l'évaluation dont les enseignants sont l'objet.	Hypothèse 3
	Implication des enseignants dans les actions d'amélioration après le SIMCE	Hypothèse 4

Ces deux constats montrent, qu'à partir de notre modèle, il est possible d'établir deux relations liées aux actions après la confrontation du SIMCE qui peuvent éclairer notre problématique. Nous pouvons dire que la confrontation aux évaluations extérieures est une question de perceptions des enseignants, de leur représentation de cette évaluation et de cette confrontation.

A partir de la figure 15, de la mise au point des hypothèses sur le schéma de notre modèle explicatif, nous dégagons que l'implication des enseignants peut être liée à une série de variables présentées dans la figure 15. Cette analyse nous permet d'expliquer la variabilité de l'implication des acteurs dans les actions d'amélioration suite à l'évaluation du SIMCE, à partir des variables dégagées par l'évaluation de nos hypothèses.

Ces liens établis à partir de la figure 15, nous permettent d'envisager une analyse par régression de l'implication des acteurs suite à la confrontation à l'évaluation du SIMCE. Cette implication correspondra à notre variable dépendante.

3.2. L'implication des acteurs : une analyse par régression

A partir des résultats obtenus par l'évaluation des hypothèses, nous avons pu établir une série de relations liées à l'implication des acteurs suite à l'évaluation du SIMCE, et nous avons pu vérifier deux ensembles de relations différentes liant d'une part "l'implication des acteurs" et d'autre part "les réponses d'autres acteurs que les enseignants".

C'est précisément ces ensembles qui définissent les variables que nous allons considérer dans l'étude de régression. Nous espérons que cette étude nous permettra d'évaluer notre modèle explicatif.

De manière exploratoire, nous allons inclure dans notre étude de régression, les variables associées aux caractéristiques des écoles, ainsi que les variables dummy liées à celles-ci, pour évaluer l'impact de l'appartenance des enseignants aux écoles sur l'implication des acteurs dans les actions entamées après le SIMCE. Nous allons inclure les éléments mis en perspective dans l'hypothèse 5. Pour cette raison, nous allons continuer à utiliser les mêmes écoles retenues pour l'analyse de celle-ci. Autrement dit, nous allons inclure dans l'analyse, les écoles présentant une participation des enseignants au questionnaire de plus de 40%.

De la figure 15, nous pouvons observer deux ensembles de variables liés aux "réponses d'autres acteurs que les enseignants", suite au SIMCE : "les causes de conflit" et "la perception du SIMCE".

Nous devons souligner que dans le cas de "la perception conflictuelle" et "les réponses d'autres acteurs que les enseignants", nous ne considérerons pas la variable associée à "la perception par les enseignants des capacités limitées des élèves à réussir les programmes". En effet elle fait partie des variables prédictives de la variable "perception conflictuelle" et celle-ci est déjà considérée dans cette nouvelle analyse.

3.2.1. "Les réponses d'autres acteurs que les enseignants" comme variable dépendante

Tout d'abord, nous allons considérer comme variable dépendante, "les réponses d'autres acteurs que les enseignants", c'est-à-dire, les réponses qui mobilisent plutôt les cadres ou à d'autres agents que les enseignants. Nous considérons, dans notre étude de régression, les deux ensembles de variables liées aux hypothèses et à notre variable dépendante : la "perception des enseignants du SIMCE" et "les causes de conflit".

Si à partir des variables dégagées du modèle, nous pouvons construire un ensemble de variables prédictives pour la variable "l'implication des acteurs dans les actions suivies après le SIMCE", notre modèle se justifiera au moins dans le contexte de la population des écoles où la recherche a été menée.

Dans le tableau 50, nous présentons les résultats obtenus lors de l'application de l'étude de régression, considérant la variable "réponses d'autres acteurs que les enseignants" comme variable dépendante et les ensembles de variables "les causes de conflit interne" et "la perception du SIMCE par les enseignants" comme variables prédictives. Les valeurs de Beta associées aux variables sont prises en compte aussi dans l'analyse.

Nous utilisons dans cette analyse les deux facteurs retenus dans la question 15 (cause de conflit interne) : "cause de conflit, l'évaluation dont les enseignants sont l'objet" et "cause de conflit, la coordination et ressources".

Tableau 50 : Régression pour variable dépendante "réponses d'autres acteurs que les enseignants"

a) Valeur de R

Modèle	R	R carré	R carré ajusté	Ecart type de l'estimation de l'erreur
1	.512	.262	.234	.88313991

Variables prédictives : (Constante), cause de conflit évaluation des enseignants, cause de conflit coordination et ressources, facteur perception indifférente, facteur perception conflictuelle, facteur perception créatrice

b) Valeur de Beta

		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
Modèle		B	Ecart type de l'erreur	Beta		
1	(Constante)	3.904E-02	.076		.512	.609
	Facteur perception créatrice	.167	.098	.153	1.695	.092
	Facteur perception conflictuelle	.351	.078	.352	4.498	.000
	Facteur perception indifférente	.223	.081	.215	2.765	.007
	Cause de conflit coordination et ressources	-.111	.080	-.113	-1.386	.168
	Cause de conflit évaluation des enseignants	.248	.092	.233	2.681	.008

Variable dépendante : Réponse des autres acteurs que les enseignants

Nous pouvons observer que cet ensemble de variables explique 23% de la variable "réponses d'autres acteurs que les enseignants" (tableau 50 a). Nous rappelons que R correspond à la corrélation entre les valeurs obtenues par le modèle et les valeurs observées.

Dans le tableau 50 b, nous pouvons observer les valeurs de Beta, associées à chacune des variables incluses dans la régression. A partir de ce premier résultat, nous allons retenir les valeurs les plus significatives des variables participant à l'explication de la variable dépendante, pour réévaluer notre régression.

Le tableau 51 prend en compte cette intervention sur l'ensemble de variables obtenu.

Tableau 51 : Régression pour la variable dépendante "réponses d'autres acteurs que les enseignants" considérant les variables les plus significatives du tableau 50 b

a) Valeur de R

Modèle	R	R carré	R carré ajusté	Ecart type de l'erreur d'estimation
1	.491	.241	.224	.88901100

Variables prédictives : (Constante), cause de conflit évaluation des enseignants, facteur perception indifférente, facteur perception conflictuelle.

b) Valeur de Beta

		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
Modèle		B	Ecart type de l'erreur	Beta		
1	(Constant)	3.861E-02	.077		.503	.616
	Facteur perception conflictuelle	.327	.077	.327	4.258	.000
	Facteur perception indifférente	.215	.080	.207	2.701	.008
	Cause de conflit évaluation des enseignants	.319	.082	.301	3.887	.000

Variable dépendante : Réponse d'autres acteurs que les enseignants.

Du tableau 51 b, nous pouvons observer un résultat inattendu par rapport à celui-ci qui a été obtenu par l'hypothèse 3. Dans le modèle (figure 15), nous avons lié "les causes de conflit associées aux ressources" à "la perception conflictuelle du SIMCE", mais l'ensemble de variables prédictives de la régression, lie de manière significative "la cause de conflit associée aux évaluations dont les enseignants sont l'objet" à "les réponses d'autres acteurs que les

enseignants". Cela présente "les évaluations dont les enseignants sont l'objet" comme un élément qui intervient significativement à l'explication de la variable dépendante. La variation d'un écart type sur la variable "cause de conflit, évaluation dont les enseignants sont l'objet" produit une variation de 0.301 sur la variable dépendante "réponses d'autres acteurs que les enseignants"¹⁵⁸.

De manière exploratoire, nous allons évaluer l'inclusion dans le modèle, des variables associées aux caractéristiques des écoles. Nous allons utiliser la méthode Backward pour l'évaluation du modèle de régression. Cette méthode analyse l'implication de chacune des variables et retient les ensembles les plus significatifs de variables en fonction de leur participation à la variable dépendante et les autres variables prédictives (Field, A., 2002).

Ces variables à inclure sont celles qui sont présentes dans le tableau 8 à l'exception de la variable "pourcentage des enseignants qui répondent au questionnaire", car nous la considérons comme très spécifique et limitée à l'action entamée sur la population.

Dans le tableau 52, nous allons présenter les valeurs de R, associées aux modèles et les valeurs des coefficients Beta, pour chacune des variables incluses dans les ensembles retenus par la méthode Backward.

Tableau 52 : La valeur R(a) associée au modèle pour la variable dépendante "réponses des autres acteurs que les enseignants", en considérant les caractéristiques des écoles et leurs coefficients Beta y associées (b).

a) La valeur de R¹⁵⁹

Modèle ¹⁶⁰	R	R carré	R carré ajusté	Ecart type de l'estimation de l'erreur	F (Anova)	Sig.
5	.553	.306	.268	.86302500	8.073	.000

Variables prédictives : (Constante), localisation école, facteur perception conflictuelle, facteur perception indifférente, cause de conflit évaluation des enseignants, minerval payé par les parents, nombre d'enseignants, ECORELIG

b) Les valeurs de Beta

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		Beta	Ecart type de l'erreur	Beta		
5	(Constant)	-2.392	.842		-2.842	.005
	Facteur perception conflictuelle	.288	.077	.289	3.752	.000
	Facteur perception indifférente	.207	.078	.199	2.656	.009
	Cause de conflit évaluation des enseignants	.338	.082	.318	4.131	.000
	ECORELIG	.641	.296	.312	2.167	.032
	Nombre d'enseignants	5.819E-02	.021	.522	2.815	.006
	Minerval payé par les parents	-4.908E-03	.002	-.576	-2.908	.004
	Localisation école	.428	.131	.363	3.261	.001

Variable dépendante : Réponse d'autres acteurs que les enseignants.

¹⁵⁸ Restant les autres variables constantes.

¹⁵⁹ La présentation des résultats obtenus par le modèle met à la fin du cadre l'ensemble de variables prédictives où toutes les variables participent significativement à la prédiction. Nous n'avons retenu que ce modèle. Les résultats complets se trouvent en annexe.

¹⁶⁰ Dans ce résultat, nous gardons ici le cinquième ensemble retenu par le logiciel, car il est le plus significatif. Les autres ensembles sont en annexe.

Dans le tableau 52 a, nous observons que le modèle explicatif retenu rend compte de 27% de la variance associée à la variable dépendante. Dans le tableau 52 b, nous observons également les variables associées aux caractéristiques des écoles qui participent significativement au quatrième modèle.

Nous observons que "le nombre d'enseignants" et "le minerval demandé aux parents" sont les variables qui présentent le Beta le plus élevés, mais qui ne présentent pas la signification la plus importante.

Nous observons aussi que "la perception conflictuelle des enseignants du SIMCE" et "l'évaluation dont les enseignants sont l'objet comme cause de conflit", sont les variables qui ont la signification la plus importante dans l'explication de la variable dépendante.

Dans ce contexte, nous pouvons rejoindre notre commentaire de l'hypothèse 5 en disant que, même si nous avons pu vérifier une participation des caractéristiques des écoles à l'explication de la variable dépendante, les variables qui participent le plus sont celles qui sont associées aux enseignants et à leurs perceptions. Nous dirions la perception par les enseignants des contraintes.

Cette affirmation n'est pas sans fondement, car ces variables sont associées d'une part au SIMCE (contrainte extérieure à l'établissement scolaire) et d'autre part, à l'évaluation dont les enseignants sont l'objet (ce qui est aussi une contrainte pour les enseignants).

Néanmoins, nous devons quand même souligner qu'une variation d'un écart type sur la variable "nombre d'enseignants" modifie en 0.522 la variable dépendante. Du même, une variation d'un écart type sur la variable "minerval demandé aux parents" modifie en -0.576 la variable dépendante¹⁶¹. Cette dernière relation est négative, c'est-à-dire, plus le minerval est élevé, plus les enseignants s'engagent dans des actions après l'évaluation du SIMCE.

En ce qui concerne les variables "Ecorelig" et "localisation", nous restons prudents, car elles ne peuvent être liées qu'au contexte de notre échantillon.

3.2.2. Les réponses d'autres acteurs que les enseignants et l'impact des écoles (dummy variables) sur cette variable dépendante

Dans cette partie, nous allons évaluer un éventuel impact de l'appartenance des enseignants aux écoles, dans la prédiction de la variable dépendante.

Nous allons évaluer l'impact de l'appartenance des enseignants aux écoles considérées comme variables dummy, dans la prédiction de notre variable dépendante.

De même que pour le cas de l'hypothèse 5, nous n'allons considérer que les variables associées aux perceptions des enseignants et celles associées aux écoles. Nous élèverons les variables associées aux caractéristiques des écoles du tableau 8.

Dans le tableau 53, nous présentons la valeur de R et de Beta de l'ensemble retenu lors de l'application de la méthode Backward aux variables considérées.

¹⁶¹ Les deux variables n'ont pas la valeur de Beta la plus significative.

Tableau 53 : L'impact de l'appartenance des enseignants aux écoles sur la prédiction de la variable "réponses d'autres acteurs que les enseignants"

a) La valeur de R

Modèle	R	R carré	R carré ajusté	Ecart type de l'estimation de l'erreur	F (Anova)	Sig.
8	.546	.298	.277	.85813666	13.904	.000

Variables prédictives : (Constant), facteur perception conflictuelle, facteur perception indifférente, cause de conflit évaluation des enseignants, école F

b) Les valeurs de Beta

Modèle		Coefficients non standardisés	Ecart type de l'erreur	Coefficients standardisés	t	Sig.
8	(Constant)	-3.511E-02	.077		-.453	.651
	Facteur perception conflictuelle	.247	.078	.248	3.176	.002
	Facteur perception indifférente	.216	.077	.208	2.806	.006
	Cause de conflit évaluation des enseignants	.293	.080	.276	3.681	.000
	école F	1.086	.333	.254	3.266	.001

Variable dépendante : Réponse d'autres acteurs que les enseignants

Nous pouvons observer, qu'à partir de l'analyse de régression de la variable "réponses des autres acteurs que les enseignants", nous avons pu vérifier l'impact d'une des écoles sur la prédiction de cette variable. Dans ce contexte, nous pouvons dire que la variable école F joue significativement dans la prédiction de cette variable. En effet qu'un enseignant fasse partie de l'école F produit une variation de 0.333 dans la variable dépendante.

Si nous faisons le lien entre le tableau 53 b et le tableau 52 b, nous pourrions essayer de caractériser l'école F en fonction des caractéristiques des écoles retenues pour établir le modèle prédictif.

L'école F n'appartient pas à un réseau religieux, c'est une école laïque, elle a 20 enseignants, le minerval demandé aux parents est un des plus bas et elle est située dans une grande ville.

Ces caractéristiques ne contribuent, peut être, pas à l'explication de sa participation à l'ensemble de variables prédictives, raison pour laquelle, nous confirmons la nécessité de continuer cette démarche à travers une étude de cas plus approfondie de cette école, de manière à espérer dégager les causes de cette implication sur la variable "réponse d'autres acteurs que les enseignants".

Nous reprendrons une discussion sur les résultats lors de notre chapitre final.

Nous entamons ensuite l'analyse par régression de la variable "implication des acteurs".

3.3. L'étude par régression de la variable "implication des acteurs"

Nous allons maintenant, de même que dans le cas précédent, construire un ensemble de variables prédictives pour la variable "implication des acteurs". Pour cela, nous allons considérer les mêmes ensembles de variables que pour la variable "réponses d'autres acteurs que les enseignants". Nous basons notre choix sur notre modèle (figure 15) et les hypothèses évaluées.

Nous incorporerons les trois variables associées aux perceptions par les enseignants du SIMCE et les deux facteurs de causes de conflit retenus de la question 15.

Le tableau 54 présente le résultat de cette régression appliquée à l'ensemble de ces variables. Nous analyserons la valeur de R et les valeurs de Beta associées aux variables.

Tableau 54 : Modèle explicatif de la variable "implication des acteurs" en fonction des perceptions du SIMCE et des causes de conflit interne dans les écoles par les enseignants, la valeur de R et les valeurs de Beta associées aux variables.

a) La valeur de R

Modèle	R	R carré	R carré ajusté	Ecart type de l'estimation de l'erreur	F (Anova)	Sig.
1	.696	.484	.465	.74712575	24.434	.000

Variables prédictives : (Constante), facteur perception indifférente, facteur perception conflictuelle, cause de conflit évaluation des enseignants, cause de conflit coordination et ressources, facteur perception créatrice.

b) Les valeurs de Beta

Modèle		Coefficients non standardisés	Ecart type de l'erreur	Coefficients standardisés	t	Sig.
		B		Beta		
1	(Constant)	9.709E-02	.064		1.506	.135
	Facteur perception créatrice	.369	.083	.335	4.431	.000
	Facteur perception conflictuelle	-.187	.066	-.185	-2.833	.005
	Facteur perception indifférente	-.363	.068	-.345	-5.318	.000
	Cause de conflit coordination et ressources	.139	.068	.139	2.042	.043
	Cause de conflit, liée à l'évaluation dont les enseignants sont l'objet	.250	.078	.232	3.194	.002

Variable dépendante : Réponse implication des enseignants

Nous pouvons observer que la valeur de R est très élevée, ce qui signifie que le modèle explique une partie de la variance très importante (47%).

Nous devons souligner la présence de toutes les variables associées à la perception par les enseignants du SIMCE, dans la prédiction de la variable "implication des enseignants". Les plus significatives sont "la perception créatrice" et "la perception indifférente".

En fonction du signe de la valeur de Beta pour "la perception indifférente", nous pouvons parler d'une complémentarité entre la perception du SIMCE comme une opportunité pour l'organisation et les enseignants (créatrice) et la perception indifférente comme l'intérêt donné à cette évaluation (signe négatif).

En ce qui concerne la variable "cause de conflit, associée à l'évaluation dont les enseignants sont l'objet", nous pouvons observer sa participation significative à l'explication de la variable dépendante. Cette participation peut avoir un autre sens que pour la variable "réponses d'autres acteurs que les enseignants". Une variation d'un écart type sur cette variable produit une variation de 0.232 sur la variable "implication des acteurs dans les actions d'amélioration éducative après le SIMCE".

Ce qui empêchait les enseignants de s'impliquer dans les actions d'amélioration, dans le cas de la variable "réponses d'autres acteurs que les enseignants", participe maintenant positivement à l'implication des enseignants dans les actions.

La même contrainte est perçue différemment par les enseignants ou peut-être de manière analogue, comme une contrainte, qui aura un effet différent selon les enseignants. Autrement dit, "la confrontation aux évaluations dont les enseignants sont l'objet" peut, à cause de cette évaluation, les motiver à participer (ce qui, peut être, signifiera une bonne évaluation). Par contre, cette évaluation peut empêcher les enseignants de participer à cause d'une certaine méfiance par rapport à cette évaluation (quel type d'évaluation?).

Ce que nous retenons de cet ensemble de variables, est la présence de cette variable "cause de conflit associée aux évaluations dont les enseignants sont l'objet", comme une variable importante qui nous permet l'émergence de nouvelles hypothèses. Une des hypothèses se réfère à la présence de cette relation entre les enseignants et la contrainte associée à "l'évaluation dont ils sont l'objet", comme un élément important d'influence sur les actions d'amélioration éducatives des enseignants dans les écoles.

La variable "perception conflictuelle" participe négativement à la variable dépendante. Autrement dit, une perception non-conflictuelle du SIMCE participe directement à "l'implication des enseignants dans les actions d'amélioration après le SIMCE".

3.3.1 La participation des caractéristiques des écoles sur la variable dépendante "l'implication des enseignants dans les actions d'amélioration du SIMCE".

De manière analogue au cas précédent, nous allons appliquer une régression sur toutes les variables associées aux caractéristiques des écoles, à travers la méthode Backward. Il s'agit à partir d'une perspective exploratoire, d'observer l'importance de la participation des caractéristiques des écoles sur la prédiction de la variable dépendante "l'implication des enseignants".

Le tableau 55 présente la valeur de R et les valeurs de Beta des variables participant de l'ensemble retenu par le logiciel. Nous allons montrer seulement le dernier ensemble retenu par le logiciel, les autres sont en annexe.

Tableau 55 : L'impact des variables associées aux caractéristiques des écoles sur la variable "l'implication des enseignants"

a) La valeur de R

Modèle	R	R carré	R carré ajusté	Ecart type de l'estimation de l'erreur	F (Anova)	Sig.
7	.723	.523	.497	.72436517	20.038	.000

Variables prédictives : (Constante), facteur perception conflictuelle, facteur perception indifférente, cause de conflit évaluation des enseignants, cause de conflit coordination et ressources, facteur perception créatrice, nombre d'enseignants, minerval payé par les parents.

b) Les valeurs de Beta pour les variables retenues

		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
Modèle		B	Ecart type de l'erreur	Beta		
7	(Constant)	.587	.254		2.307	.023
	Cause de conflit coordination et ressources	.140	.067	.140	2.079	.040
	Cause de conflit évaluation des enseignants	.192	.079	.179	2.430	.016
	Facteur perception créatrice	.439	.084	.399	5.212	.000
	Facteur perception conflictuelle	-.189	.066	-.187	-2.862	.005
	Facteur perception indifférente	-.334	.067	-.318	-4.986	.000
	Nombre d'enseignants	-2.703E-02	.009	-.240	-3.166	.002
	Minerval payé par les parents	1.425E-03	.001	.165	2.149	.034

Variable dépendante : Réponse implication des enseignants

Nous pouvons observer au tableau 55 b, que les deux variables associées aux caractéristiques des écoles retenues par le logiciel sont significatives.

La variable "nombre d'enseignants" participe négativement à "l'implication des enseignants" en comparaison à la variable "réponses d'autres acteurs que les enseignants". Dans ce contexte, le nombre élevé d'enseignants dans les établissements scolaires affecte négativement la participation de ceux-ci dans les actions d'amélioration après le SIMCE. Nous pourrions parler, en termes d'hypothèses, des contraintes de gestion associées au travail des enseignants et de leur implication dans les actions d'amélioration éducative.

Nous soulignons aussi que la variable associée au minerval affecte positivement la variable "implication des enseignants". Autrement dit, les enseignants seront plus impliqués dans les actions d'amélioration après le SIMCE dans les écoles ayant un minerval élevé.

3.3.2. La participation des écoles comme dummy variables à la variable dépendante

L'hypothèse 5 soulignait la participation des écoles dans l'explication de la variable "perception conflictuelle". Nous avons constaté que pour la variable dépendante "réponses d'autres acteurs que les enseignants" l'école F participait significativement. Ce que nous voulons vérifier à partir de ces résultats est l'impact des écoles sur l'explication de la variable dépendante "l'implication des enseignants" : il s'agit d'essayer de vérifier une participation éventuelle des écoles comme variables prédictives de cette variable dépendante.

Nous avons suivi la même procédure que pour le cas précédent. Nous avons utilisé les variables dummy pour les écoles et la méthode Backward, afin d'évaluer la participation des variables à la prédiction de "l'implication des enseignants dans les actions d'amélioration après le SIMCE".

Le tableau 56 présente l'ensemble retenu après l'application de la méthode Backward aux variables considérées dans le tableau 50 et les variables dummy liées aux écoles. Nous présentons la valeur de R et les valeurs de Beta associées aux variables retenues.

Tableau 56 : L'implication des variables (dummy) associées aux écoles sur la variable dépendante "l'implication des enseignants".

a) La valeur de R

Modèle	R	R carré	R carré ajusté	Ecart type de l'estimation de l'erreur	F (Anova)	Sig.
7	.724	.524	.498	.72346808	20.133	.000

Variables prédictives : (Constante), école N, cause de conflit coordination et ressources, école E, cause de conflit évaluation des enseignants, facteur perception indifférente, facteur perception conflictuelle, facteur perception créatrice

b) Les valeurs de Beta pour les variables retenues

Modèle	Variables	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.
		Beta	Ecart type de l'erreur	Beta	t	
7	(Constant)	.122	.073		1.687	.094
	Cause de conflit coordination et ressources	.135	.066	.135	2.055	.042
	Cause de conflit évaluation des enseignants	.208	.077	.193	2.705	.008
	Facteur perception créatrice	.397	.081	.360	4.883	.000
	Facteur perception conflictuelle	-.170	.065	-.168	-2.626	.010
	Facteur perception indifférente	-.321	.067	-.305	-4.759	.000
	école E	.390	.210	.117	1.856	.066
	école N	-.443	.181	-.154	-2.444	.016

Variable dépendante : Réponse implication des enseignants

Nous pouvons vérifier d'une part, que l'ensemble retenu, de variables prédictives, explique 50% de la variance totale de la variable dépendante. D'autre part, nous pouvons constater la présence de deux écoles qui participent à la prédiction de "l'implication des enseignants dans les actions d'amélioration après le SIMCE".

Nous pouvons observer aussi que les variables qui ressortent comme les plus significatives, sont celles associées aux "perceptions des enseignants de l'évaluation du SIMCE" et aux "causes de conflit, l'évaluation dont les enseignants sont l'objet".

L'école N, de grande taille, avec de bons résultats au SIMCE, existant depuis 49 ans, dirigée par membres d'un ordre religieux et avec un minerval moyen est partie des variables prédictives de la variable "implication des acteurs" en l'affectant négativement. L'appartenance d'un enseignant à l'école N produit une variation de -0.154 sur la variable "implication des enseignants".

L'école E, de petite taille, avec des résultats faibles au SIMCE, existant depuis 21 ans, dirigée par des laïques et avec un minerval plus élevé que l'école N, participe faiblement de la prédiction de la variable dépendante.

Nous avons vérifié un effet sur la variable dépendante de l'appartenance des enseignants à l'école N et à l'école E. Des paragraphes précédents, nous pouvons observer que les écoles présentent des caractéristiques différentes. Mais quel est le sens de leur participation comme variables prédictives ?

Nous avons vérifié que l'école N et l'école E participent à la prédiction de la variable "perception conflictuelle du SIMCE", où cette participation est significative.

Comme l'implication des enseignants est associée aux actions qui suivent l'application du SIMCE, il est fort probable (hypothèse) que "la perception conflictuelle du SIMCE" se concentre dans les enseignants de l'école N, et que ce soit cette influence qui empêche les enseignants de s'impliquer dans les actions qui suivent le SIMCE.

De plus, nous ne pouvons pas dire que, dans une école qui présente de bons résultats au SIMCE, les enseignants s'impliquent dans les actions qui suivent cette évaluation.

Cela peut montrer plutôt l'indépendance des enseignants de cette école par rapport au SIMCE, ce qu'en quelque sorte, nous avons observé dans les monographies lorsque nous avons étudié le cas de l'école B.

Nous devons souligner que l'école N est voisine de l'école B et qu'elle a comme public cible, exclusivement des garçons.

Nous reviendrons sur ce point lors de la conclusion du chapitre.

4. Conclusion

Ce chapitre a présenté la confrontation aux hypothèses. Nous avons voulu évaluer les hypothèses en fonction des résultats obtenus au questionnaire appliqué et analysé lors de la présentation des données du chapitre VIII.

Nous avons construit ce chapitre à partir des hypothèses. Chacune de celles-ci a été abordée et évaluée, nous permettant le dégagement de nouveaux éléments. Ces nouveaux éléments nous permettront une discussion et une mise en perspective dans le chapitre suivant lors de notre discussion finale.

Des cinq hypothèses évaluées, nous en avons retenu quatre, dont deux entre elles, partiellement.

Le tableau 57 présente les hypothèses, celles qui ont été retenues et celles qui ont permis le dégagement de nouveaux éléments de discussion.

Tableau 57 : Présentation des résultats des évaluations des hypothèses

Hypothèses	Résultat évaluation	Relations dégagées ou retenues
H1	Hypothèse retenue	Relation significative entre "perception conflictuelle du SIMCE" et "impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves"
H2	Hypothèse retenue partiellement	Relation entre l'option des écoles en fonction de "l'importance des valeurs" et "la perception des capacités limitées des élèves à réussir les objectifs"
H3	Hypothèse refusée	Relation entre "l'évaluation dont les enseignants sont l'objet" et "la perception créatrice du SIMCE"
H4	Hypothèse retenue	Relation entre "la perception conflictuelle du SIMCE" et "la réponse des autres acteurs que les enseignants" et la relation entre la "perception créatrice du SIMCE" et "l'implication des enseignants dans les actions qui suivent le SIMCE"
H5	Hypothèse retenue partiellement	Construction d'un ensemble prédictif de la variable "perception conflictuelle" à laquelle participe la variable "minerval payé par les parents", participation des école F,N,E.

Ces relations dégagées et évaluées ont permis la confrontation à notre modèle explicatif des actions qui suivent l'évaluation du SIMCE.

A partir du modèle et des résultats de la confrontation aux hypothèses, nous avons établi une série de variables liées à l'implication des enseignants dans les actions qui suivent le SIMCE. Cette situation nous a conduit à établir une base pour la construction d'une série de régressions afin d'essayer de dégager un ensemble de variables prédictives de "l'implication des enseignants" et de "réponses d'autres acteurs que les enseignants dans les actions postérieures au SIMCE".

Nous avons entamé les régressions par la méthode Enter du logiciel SPSS, ainsi que la méthode Backward, qui partent des ensembles de variables données par le chercheur et, qui à partir de cela, déterminent le poids de chacune des variables présentes. La méthode Enter ne cherche pas à rendre l'ensemble plus significatif, par contre, la méthode Backward cherche à rendre l'ensemble de variables prédictives les plus significatives.

Nous avons pu observer tant pour la variable "implication des enseignants" que pour la variable "réponses d'autres acteurs que les enseignants" que la variable "l'évaluation dont les enseignants sont l'objet comme cause de conflit", s'avère très significative. Elle participe de la prédiction et de l'explication de la variance associée aux variables dépendantes.

Ce résultat s'avère important, car d'une part il n'était pas attendu et d'autre part, il présente l'émergence d'une nouvelle variable qui intervient dans la compréhension de notre problématique.

Un autre élément à souligner dans ce chapitre IX est la participation des caractéristiques des écoles comme éléments importants, participant à l'explication de quelques variables. Ainsi, nous avons pu constater que pour la variable "réponses d'autres acteurs que les enseignants", quatre variables associées aux caractéristiques des écoles participent comme variables prédictives, la variable "nombre d'enseignants", la variable "minerval demandé aux parents", la variable "localisation école" et la variable "écorelig" (la dépendance des écoles aux ordres religieux).

Par rapport à la variable "implication des enseignants", nous avons pu constater aussi la participation de variables liées aux caractéristiques des écoles, telles que le nombre d'enseignants et le minerval demandé aux parents.

En utilisant la méthode Backward, dans l'application des régressions, nous avons pu dégager une participation significative de l'appartenance des enseignants aux écoles à l'explication des variables. C'est ainsi que l'école F, pour le cas des "réponses d'autres acteurs que les enseignants", et l'école N et l'école E, pour le cas de "l'implication des enseignants", ont participé significativement à l'explication des variables dépendantes.

Nous devons souligner le caractère d'exploratoire des régressions appliquées, car d'une part ces constructions ont été induites par les résultats obtenus lors de l'évaluation de nos hypothèses et d'autre part, elles répondent plutôt à nos tâtonnements qu'à une méthode stricte, en fonction de l'évaluation des impacts possibles des caractéristiques des écoles et des écoles elles-mêmes sur les variables dépendantes.

Ce que nous pouvons retenir de ces résultats, et qui corresponde aux hypothèses évaluées, est que la base de la construction des ensembles, de variables prédictives, est formée par "les perceptions des enseignants du SIMCE" et "la perception par les enseignants des évaluations dont les enseignants sont l'objet, comme cause de conflit". Ainsi comme nous l'avons déjà dit, c'est la relation des enseignants aux contraintes, plutôt que l'appartenance aux écoles, qui affecte leur implication dans les actions qui suivent le SIMCE.

Nous devons souligner aussi que ces résultats obtenus de manière stricte ne peuvent pas être généralisés aux autres provinces du pays, mais ces résultats peuvent nous conduire à la formulation de nouvelles hypothèses pour le pays.

Malgré cette remarque, nous pensons que les variables associées aux caractéristiques des enseignants, peuvent être retenues dans une éventuelle application du modèle explicatif dans un échantillon plus élargi et non-limité aux provinces.

Nous allons reprendre cette discussion lors de notre dernière partie de la thèse, la présentation de la discussion finale et la mise en perspective de ce travail.

Dans cette discussion des résultats obtenus, nous allons inclure les aspects théoriques de base de cette recherche ainsi qu'une approche critique de notre modèle explicatif. Nous allons lier notre recherche à d'autres recherches en cours et qui soulignent aspects semblables.

Chapitre X : Synthèse et perspective

0. Introduction

Ce chapitre est une nouvelle discussion, car il s'agit en fait, de revoir le parcours suivi et la thèse défendue par rapport à l'explication des actions d'amélioration dans les établissements scolaires au Chili suite à l'évaluation du SIMCE. Cela dans une perspective critique et complémentaire.

Nous avons présenté une démarche divisée en trois parties, la première a présenté le cadre dans lequel se situe notre thèse : un cadre problématique, un référent théorique et un guide méthodologique. Elle se termine par la présentation d'un modèle explicatif de la problématique abordée.

Une deuxième partie a fait le point de la première confrontation du modèle à la réalité de deux écoles de financement partagé du Chili. Cette confrontation a été mise en évidence par deux monographies qui nous ont servi pour évaluer la pertinence du modèle et du référent théorique.

La troisième partie, que ce chapitre X clôture, a fait référence à l'élargissement de notre étude à un échantillon plus large en utilisant un questionnaire qui nous a permis l'analyse et l'évaluation des hypothèses énoncées dans la deuxième partie.

Nous débutons ici une discussion sur les résultats obtenus et sur le modèle proposé pour rendre compte de la problématique présentée. Il s'agit de regarder à nouveau la procédure suivie, les résultats attendus et les résultats obtenus, afin d'analyser notre thèse dans un continuum.

Nous sommes à la fin du travail et nous pensons dès lors à sa continuité. Autrement dit nous constatons aujourd'hui que ce travail et ses résultats peuvent être considérés comme une démarche préliminaire pouvant ouvrir de nouvelles perspectives de recherche.

Cette discussion finale nous permettra aussi de mettre en relation nos résultats avec quelques recherches actuelles proches de notre sujet d'étude.

1. Le parcours de notre thèse

Les parties de la thèse présentées dans l'introduction de ce chapitre, nous ont permis de terminer, chacune, une étape de la procédure engagée dans cette démarche. Nous allons revoir ces étapes en soulignant les éléments importants qui en ont été dégagés. Ensuite, nous allons entreprendre une discussion sur l'ensemble de ces éléments, afin d'arriver à la mise en perspective de nos résultats et à la mise en relation avec d'autres recherches.

1.1. La construction du modèle explicatif de la problématique

Nous avons centré notre recherche sur la compréhension des réponses des écoles (à travers des actions de régulation), en fonction des évaluations externes dont les établissements scolaires sont l'objet. A ce propos, nous avons focalisé notre problématique sur le SIMCE

(Système de mesure de la qualité de l'éducation du Chili) et sur les actions de régulation, dans les organisations scolaires qui sont soumises à cette confrontation.

Dans le premier chapitre, nous avons présenté le contexte général (international) et le contexte particulier de notre problématique (Chili). De là, nous avons extrait quelques éléments de base de notre problématique.

A partir de ces éléments, nous soulignons la montée en puissance du concept d'évaluation des organisations éducatives ainsi que le changement du rôle de l'Etat associé.

Le SIMCE au Chili répond à ces deux critères : l'Etat modifie son rôle vis-à-vis des établissements scolaires en laissant aux écoles une marge de manœuvre plus grande et en exigeant de celles-ci de lui rendre des comptes. Cette évaluation est une action normative de l'Etat vis-à-vis des écoles qui vise à produire des actions de régulation dans les établissements scolaires, en fonction de l'amélioration éducative de l'école et du système.

Dans ce contexte particulier de changement du rôle de l'Etat et de changement du concept d'évaluation, les enseignants se transforment en cibles des réformes éducatives, tout en se positionnant au centre du débat.

Les chapitres II et III nous ont permis de compléter l'analyse du contexte de la problématique en présentant les différents aspects liés à notre démarche.

Nous avons présenté les quatre pôles pris en compte pour la mise en œuvre de notre recherche: le pôle épistémologique, le pôle théorique, le pôle morphologique et le pôle technique, qui nous ont permis de structurer et de construire notre thèse.

Nous avons présenté également les éléments théoriques, nous permettant de soutenir notre démarche.

Nous avons retenu comme éléments théoriques : l'organisation scolaire comme système ouvert, l'organisation scolaire et sa mission, l'organisation et ses logiques de fonctionnement, les organisations apprenantes et la théorie de "School effectiveness et improvement", l'analyse stratégique des acteurs, les enseignants et la profession d'enseignant.

Nous avons retenu quatre éléments de l'organisation comme système ouvert : la perméabilité de frontières permettant l'influence mutuelle entre l'organisation et son environnement; les entrées et les sorties soulignant l'idée de processus dans l'organisation, en considérant les transformations socio-techniques agissant entre elles; les mécanismes de rétroaction permettant la réalisation de régulation interne dans l'organisation; l'antagonisme soulignant la présence de tensions continues dans l'organisation.

Tous ces éléments accentuent le caractère systémique de l'organisation éducative, ce qui implique une relation constante des éléments entre eux.

De l'organisation scolaire et sa mission, nous avons souligné la relation entre le projet éducatif de l'école et le projet de l'Etat. Nous avons voulu montrer en quoi cette relation est source de tension et comment cette tension peut être un agent mobilisateur par les enseignants.

En fonction de l'organisation scolaire et ses logiques de fonctionnement, nous avons voulu montrer que le fonctionnement des organisations scolaires répond plutôt à un ensemble de logiques composites plutôt qu'à un type de logique spécifique. Dans cet esprit, nous avons souligné la présence d'au moins trois logiques : la logique bureaucratique, la logique professionnelle et la logique adhocratique.

En ce qui concerne la théorie des organisations apprenantes, nous avons essayé de lier ce courant à celui des "school effectiveness et improvement", car nous avons pu établir que le courant de l'organisation apprenante présente des éléments très proches de "school effectiveness and improvement".

Ce dernier courant nous a permis également d'aborder notre problématique dans la perspective des réponses des organisations et de l'utilisation que celles-ci font des évaluations externes. Plutôt qu'une théorie, ce courant se présente comme un défi des organisations par rapport à la confrontation à ce nouveau rôle des Etats et à la nécessité de changement dans un environnement chaque fois plus complexe.

Les éléments théoriques associés aux acteurs, aux enseignants et à la profession d'enseignant nous ont permis de souligner que ceux-ci, face aux changements des Etats et des exigences vis-à-vis des écoles, sont la cible (parfois en tant qu'effets non voulus) de plusieurs actions dirigées vers les écoles.

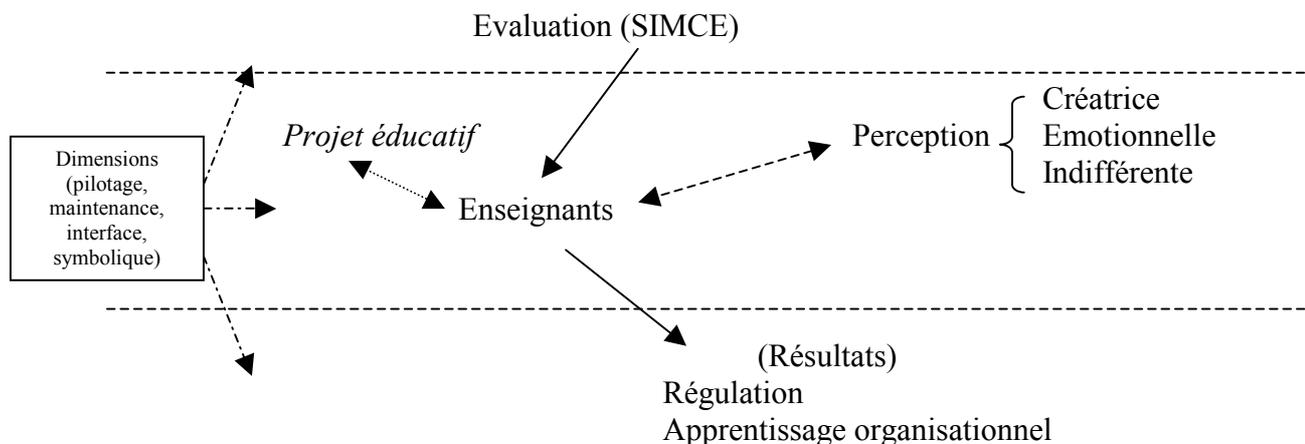
L'importance des enseignants et de la vision de leur profession est au centre du débat actuel. Ce débat a été nourri par la discussion de la professionnalisation du métier d'enseignant face aux réformes éducatives en marche et en application.

Chacun des éléments nous a permis de cadrer notre problématique dans un contexte théorique pertinent, nous donnant la possibilité d'établir des relations entre ces éléments, pour dégager ceux qui, en fonction du problème, sont les plus significatifs.

Dans le chapitre IV, nous avons repris les éléments qui, à notre avis, sont constitutifs de la problématique, soulignant que ces éléments sont présents dans toutes les dimensions du fonctionnement des organisations.

C'est dans ce chapitre que nous avons constaté la présence de tensions dans l'organisation et le lien entre ces tensions et la manière dont elles sont perçues par les enseignants. Nous avons défini trois types de perception des tensions : la perception créatrice (une perception des opportunités), la perception conflictuelle (une perception qui empêche la participation) et la perception indifférente (plutôt le désintérêt).

Dans ce chapitre IV, nous avons pu schématiser le modèle explicatif du problème, lequel prend la forme suivante :



Dans ce schéma, les enseignants sont au centre des réponses des établissements scolaires. Nous avons voulu souligner que les perceptions du projet éducatif et du SIMCE par les enseignants jouent de manière significative dans la réalisation et dans la création des actions d'amélioration ou de régulation liées au SIMCE.

A partir de ceci, nous avons construit les outils nécessaires pour mettre le modèle à l'épreuve dans deux écoles d'une province au Chili.

Les méthodes de recueil des données utilisées pour cette application ont été les enquêtes, par questionnaire et par interview, et l'analyse de documents (le projet éducatif de l'école et le règlement interne de l'organisation).

1.2. La construction des deux monographies

A partir du chapitre V, nous avons commencé la deuxième partie de notre thèse correspondant à l'étape de mise à l'épreuve du modèle. Cette partie s'est focalisée sur une application exploratoire du modèle à deux écoles de la province de Cachapoal du Chili : l'école A et l'école B.

Ces écoles sont de financement partagé (les parents et l'Etat financent l'école). Nous avons appliqué les questionnaires et interviewé cinq enseignants par école. C'est dans ces deux écoles que nous avons analysé les projets éducatifs et les règlements internes.

Ces deux monographies nous ont permis de construire des hypothèses pour une démarche sur un échantillon plus large des écoles du même type et de la même province.

Le chapitre VI, suite aux monographies, fait le point sur une discussion sur le modèle théorique. Le chapitre VII présente les hypothèses dégagées des monographies et fait le point sur les outils et les éléments méthodologiques à utiliser pour la suite.

En ce qui concerne les monographies, nous constatons une grande différence entre les écoles. Nous espérons obtenir une différence entre les deux écoles, de manière à bien montrer les

caractéristiques de chaque école, mais la réalité a dépassé nos attentes et nous avons observé deux écoles fonctionnant très différemment.

Comme nous avons pu l'observer au chapitre V, les enseignants des écoles agissent différemment par rapport au SIMCE. D'une part, dans l'école A, le travail des enseignants reste individuel et ils ne réalisent des changements dans leur manière de travailler que pendant le temps de confrontation au SIMCE. Après cette confrontation le travail des enseignants revient à la "normalité". D'autre part, dans l'école B, les enseignants utilisent la confrontation au SIMCE comme un diagnostic de l'avancement des élèves par rapport au programme d'enseignement. Il s'agit plutôt, à partir du SIMCE, de réorienter le travail en fonction des objectifs attendus par les programmes.

En ce qui concerne le modèle, nous avons pu placer les enseignants et leur manière de percevoir tant l'évaluation du SIMCE que le projet éducatif de l'école (orientation des élèves) au centre de celui-ci. En effet, les enseignants des écoles agissent différemment face à cette confrontation au SIMCE en accentuant d'une part le conflit ou les critiques vis-à-vis cette évaluation et, d'autre part, en considérant de façon différente l'utilité en tant que diagnostic de la réalité du niveau des acquis des élèves.

Dans ce contexte, nous avons vérifié que les écoles poursuivent des objectifs différents face aux élèves. D'une part nous observons une concentration, de la part de l'école A, sur les aspects comportementaux des élèves (aspects socio-affectifs et disciplinaires) au détriment des aspects académiques. D'autre part, dans l'école B, nous observons une concentration plus composite entre les aspects académiques (contenu du programme d'enseignement) et les aspects socio-affectifs (comportement et discipline).

Nous avons souligné la présence d'un constat énoncé par la directrice dans l'école A, en relation à la difficulté des élèves provenant d'écoles plus performantes (dans ce cas les écoles privées) de maintenir leur acquis. Ces acquis diminueront inévitablement à cause du niveau de l'école, vu le manque de ressources de l'école.

A partir de la discussion sur les éléments théoriques et sur la confrontation du modèle dans les écoles (chapitre VI), nous avons construit une série d'hypothèses associées aux conclusions retirées des monographies (chapitre VII). Le cadre ci-dessous reprend ces hypothèses.

Hypothèses	Formulation
H1	Il existe une influence réciproque entre la perception de possibilités limitées des capacités des élèves à réussir les objectifs attendus et une perception conflictuelle du SIMCE.
H2	Dans les écoles, l'accent mis sur le comportement (discipline) des élèves de l'école est influencé par la perception par les enseignants des possibilités limitées des élèves de réussir les objectifs du programme d'enseignement.
H3	Les enseignants qui considèrent les évaluations dont ils sont l'objet comme cause de conflit, tendent à percevoir le SIMCE de manière conflictuelle.
H4	Les enseignants qui perçoivent le SIMCE de manière conflictuelle tendent à attribuer l'élaboration des stratégies d'amélioration à d'autres agents qu'eux-mêmes.
H5	Le fait d'appartenir à une école influence les enseignants dans leur manière de percevoir la capacité de réussir des élèves, ainsi que leur manière de percevoir le SIMCE.

Ces hypothèses soulignent la relation observée entre la perception conflictuelle du SIMCE et l'option de l'orientation des élèves dans les écoles (concentration sur les aspects socio-affectifs), ainsi que la relation entre la perception conflictuelle du SIMCE et le désengagement des enseignants dans les actions qui suivent cette confrontation au SIMCE.

Ces hypothèses mettent également en évidence une relation entre la perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants et une perception par les enseignants de l'évaluation dont ils sont l'objet comme cause de conflit interne dans l'organisation.

Nous avons testé aussi un effet éventuel de l'appartenance des enseignants à une école dans leur manière de percevoir les tensions. Ceci a été motivé par la différence observée entre les enseignants des écoles respectives.

Les chapitres suivants ont mis ces hypothèses à l'épreuve.

1.3. Les hypothèses mises à l'épreuve sur un échantillon plus large

Les chapitres VIII et IX rendent compte d'une nouvelle application, avec des outils corrigés et améliorés (un nouveau questionnaire), sur un échantillon d'écoles du même type, mais plus large. Le but de ceci a été de mettre à l'épreuve les hypothèses avancées dans le chapitre VII.

Cette mise à l'épreuve a considéré une présentation générale des résultats obtenus (chapitre VIII) afin d'éclairer ceux-ci par chacune des questions présentes dans le deuxième questionnaire, et de réduire le nombre de variables. Il s'agissait de présenter les résultats sans lien immédiat aux hypothèses.

Le chapitre IX a présenté la confrontation aux hypothèses des résultats obtenus et présentés dans le chapitre VIII. C'est dans ce chapitre que notre modèle a été mis à l'épreuve sur un échantillon plus large d'écoles.

Ce chapitre X, après la présentation des résultats les plus significatifs obtenus, met au point une discussion sur les perspectives de cette recherche, sur ses limites et sur les relations à d'autres recherches actuelles.

Dans le cadre ci-dessous, nous allons reprendre les hypothèses et les résultats obtenus au terme de l'analyse ainsi que celles qui ont émergé de la confrontation des hypothèses à la réalité des écoles, considérées dans cette troisième partie de la thèse. Il faut souligner que dans quelques cas, les relations dégagées n'étaient pas envisagées dans les hypothèses, répondant plutôt à un résultat émergent de l'évaluation de celles-ci. C'est notamment le cas de la perception créatrice dans l'hypothèse 4.

Hypothèses	Résultat confrontation	Relations dégagées ou retenues
H1	Hypothèse retenue	Relation significative entre "perception conflictuelle du SIMCE" et "impossibilité d'obtenir de bons résultats avec les élèves"
H2	Hypothèse retenue partiellement	Relation entre l'option des écoles en fonction de "l'importance des valeurs" et "la perception des capacités limitées des élèves de réussir les objectifs"
H3	Hypothèse refusée	Relation entre "l'évaluation dont les enseignants sont l'objet" et "la perception créatrice du SIMCE"
H4	Hypothèse retenue	Relation entre "la perception conflictuelle du SIMCE" et "la réponse d'autres acteurs que les enseignants dans les actions qui suivent le SIMCE" et la relation entre la "perception créatrice du SIMCE" et "l'implication des enseignants dans les actions qui suivent le SIMCE"
H5	Hypothèse retenue partiellement	Construction d'un ensemble prédictif de la variable "perception conflictuelle" à laquelle participe la variable "minerval payé par les parents" et participation des écoles F,N,E.

Dans le contexte de ces hypothèses, nous avons retenu entièrement l'hypothèse 1 et l'hypothèse 4.

L'hypothèse 1 établit le lien entre une perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants et une perception par les enseignants des capacités limitées des élèves de réussir les programmes d'enseignement.

Nous observons le lien entre la perception du SIMCE par les enseignants et les capacités de réussite des élèves.

A partir l'hypothèse 4 nous constatons que la perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants est liée à l'absence de leur participation aux actions d'amélioration suite à la confrontation à celui-ci.

En ce qui concerne l'hypothèse 2, nous ne l'avons retenue que partiellement car, même si la signification des coefficients, qui argument les relations, est importante, elle est discutable. Mais elle confirme au moins une tendance.

Cette tendance établit la relation entre une perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants et une perception par les enseignants d'une option de l'école sur une focalisation sur les aspects socio-affectifs (comportement et discipline des élèves) au détriment d'une concentration sur les aspects de contenu ou plus académiques.

L'autre hypothèse retenue partiellement est l'hypothèse 5. Nous avons retenu partiellement cette hypothèse qui essayait d'établir un effet de l'appartenance des enseignants à une école sur leur perception du SIMCE.

Dans le chapitre IX, nous n'avons pas pu établir une relation significative entre les caractéristiques des écoles (présentées au début du chapitre VIII, tableau 8) et les variables associées aux enseignants (perceptions).

Comme nous n'avons pas pu établir une relation entre ces variables, nous avons entamé une autre procédure pour analyser ces relations éventuelles. Tout d'abord, nous avons observé dans le tableau 9 quelques relations ou plutôt quelques tendances, qui liaient les caractéristiques des écoles et les perceptions des enseignants.

Cette raison nous a motivé à prendre en considération la participation des variables liées aux caractéristiques des écoles dans la prédiction de la variable "perception conflictuelle".

Dans cette étude de régression, nous avons pu constater la participation de la variable "minerval demandé aux parents" comme étant la caractéristique la plus significative participant à la prédiction de la variable "perception conflictuelle". Selon le signe de cette participation : plus le minerval demandé aux parents est élevé, moins le SIMCE est perçu comme conflictuel par les enseignants.

La directrice de l'école A dans les monographies faisait mention du lien entre les ressources des écoles et les possibilités d'obtenir de bons résultats avec les élèves. Elle établissait une relation directe entre les ressources et les acquis des élèves. Autrement dit, les possibilités des élèves de développer leurs compétences sont plus élevées là où les ressources des écoles sont également plus importantes.

Si les ressources sont limitées, les possibilités des élèves de développer leurs compétences sont limitées, raison qui peut argumenter la relation inverse entre la perception du SIMCE et le minerval demandé aux parents.

Bien que cette justification reste discutable, les résultats obtenus par Román (Román, M., 2000) lors d'une recherche menée au Chili sont similaires à nos résultats.

Dans cet esprit, nous avons évalué la participation des écoles, dans la prédiction de la variable "perception conflictuelle". Dans cette analyse, nous avons repris séparément les variables associées aux écoles (variable dummy où chaque école est une variable) et les variables associées aux caractéristiques de celles-ci (tableau 8). Nous n'avons pas voulu superposer les données dans l'analyse des régressions.

A partir des analyses réalisées, nous avons dégagé que trois écoles participent plus ou moins significativement dans la prédiction de la variable "perception conflictuelle" : l'école F, l'école N et l'école E.

Ces résultats nous ont permis de confirmer la participation des caractéristiques des écoles sur la variable "perception conflictuelle", ainsi que la participation de "l'appartenance des enseignants aux écoles" sur la même variable.

L'hypothèse 3, que nous avons refusée, est celle qui établit le lien entre une perception conflictuelle du SIMCE par les enseignants et la perception par les enseignants de l'évaluation dont ils sont eux-même l'objet comme cause de conflit interne dans l'organisation. En effet, nous avons pu vérifier une autre relation entre la perception créatrice et l'évaluation dont les enseignants sont l'objet, comme cause de conflit.

Nous avons voulu limiter ce refus car, même si une relation plus significative est établie entre la "perception créatrice" et "l'évaluation dont les enseignants sont l'objet, comme cause de conflit interne", "la perception conflictuelle" présente aussi un coefficient moins significatif que le précédent, mais néanmoins important.

A partir des résultats obtenus, nous avons entamé une analyse ultérieure aux évaluations, débouchant sur deux relations de causalité par rapport à la participation des enseignants aux actions qui suivent la confrontation à l'évaluation du SIMCE. Cela fera partie de la discussion dans le cadre des perspectives de cette recherche.

Jusqu'à présent, nous avons résumé ce que nous avons fait et ce que nous avons obtenu dans la démarche suivie. Mais, avant de projeter notre travail ou de le mettre en perspective, nous allons entamer une discussion plus critique sur la recherche.

2. Les limites de la recherche

Pour aborder cette partie, nous allons reprendre les pôles définis dans le chapitre II : le pôle épistémologique, le pôle théorique, le pôle morphologique et le pôle technique. Il s'agit de mettre en discussion les éléments avancés dans ce travail.

2.1. Le pôle épistémologique

Si nous prenons la thèse dans son entièreté, nous verrons qu'il n'est pas possible de la réduire à une démarche qualitative ou quantitative. En effet, nous observons plutôt une complémentarité entre ces deux types de recherche.

Cette complémentarité présente une limite, qui surgit lorsqu'il faut argumenter la participation d'une variable (par exemple : une école), à la prédiction d'une autre variable (par exemple : la perception conflictuelle). Nous avons étudié l'ensemble des données et nous n'avons pas approfondi l'analyse, par exemple, pour chacune des écoles.

Cette option a permis l'établissement d'une série de relations entre les variables, parfois liées aux résultats quantitatifs, parfois liées aux interprétations basées sur les données qualitatives telles que les monographies.

D'une part, la recherche se base sur les déclarations des enseignants par rapport à leurs perceptions : du SIMCE, du projet éducatif de l'école, des causes de conflit interne dans les organisations, etc. D'autre part, nous n'avons pas approfondi la signification de ces représentations par les enseignants. La démarche poursuit l'établissement de ces représentations plutôt que les implications de celles-ci sur les enseignants.

Nous n'avons pas opté, non plus, pour une étude dichotomique entre implication et non-implication des acteurs. Nous avons choisi une approche plutôt systémique où plusieurs relations interviennent. Dans ce contexte, les résultats obtenus par les régressions sur les variables "implication des acteurs" et "actions d'autres acteurs que les enseignants", montrent que les perceptions des enseignants participent de manière significative aux modèles (de régression). Dans ce contexte, nous ne pouvons pas dire qu'une perception créatrice s'oppose à une perception conflictuelle car elles contribuent parfois simultanément à l'explication d'une relation.

2.2. Le pôle théorique

Deux lignes directrices se dégagent de la démarche. D'une part, les aspects théoriques associés aux organisations et d'autre part, ceux associés aux acteurs.

Ces éléments ne rendent pas compte d'un seul pilier associé à une science spécifique pour aborder la problématique. Nous ne pouvons pas dire que cette recherche réponde à une démarche psychologique, philosophique, sociologique ou autre, au contraire, nous pouvons plutôt dire qu'elle repose sur une construction composite.

Cette construction nous permet de situer les enseignants au centre de la problématique, de manière à ce que, à partir de nos référents théoriques, nous puissions établir les liens entre les différents éléments dégagés.

Cependant, le choix théorique cadre la recherche tout en limitant sa portée. C'est à partir de ce cadre choisi que la recherche peut être évaluée. Cela peut s'interpréter comme une limite de la recherche ou comme une possibilité de projection de celle-ci. Car l'incorporation de nouveaux aspects théoriques (par exemple une analyse de la perspective de l'influence du directeur sur la perception du SIMCE par les enseignants), peut l'enrichir tout en contribuant à l'établissement de nouvelles relations ou de nouvelles hypothèses.

L'incorporation d'éléments théoriques tels que, par exemple "l'organisation apprenante", a été utilisée seulement pour mettre en exergue la relation entre les acteurs dans les organisations et les possibilités de régulations ou de transformations à partir de l'environnement. Dans ce contexte, la portée de la dimension "organisation apprenante" dans la recherche menée a été limitée.

Néanmoins, les concepts de tension et de la relation entre les acteurs sont un des piliers du courant des organisations apprenantes, dont nous avons exploité un certain nombre d'éléments.

2.3. Le pôle morphologique

La recherche présente deux étapes, celle de la construction théorique du modèle et celle de la confrontation du modèle à la réalité.

Cette thèse est un travail mené afin de comprendre et d'expliquer la problématique des réponses des écoles suite à une évaluation externe.

A partir des aspects contextuels, théoriques et pratiques, en revenant à plusieurs reprises sur les chapitres antérieurs, nous avons construit le modèle, étape par étape.

En ce qui concerne les chapitres VIII et IX, nous avons voulu présenter les résultats obtenus le plus clairement possible, favorisant une présentation didactique et pas seulement statistique.

Cet intérêt de rendre lisible les méthodes et les résultats alourdit parfois la lecture de l'ensemble, surtout pour les lecteurs possédant un grand bagage statistique.

Les parties qui forment la thèse montrent l'utilisation de techniques différentes dans le recueil de données ainsi que dans leur analyse.

2.4. Le pôle technique

Nous pouvons distinguer deux parties de la thèse qui présentent deux aspects et deux méthodes différentes pour aborder le recueil et l'analyse de données :

- les monographies dans lesquelles nous avons utilisé les enquêtes par questionnaire, les enquêtes par interview et l'analyse des documents,
- la confrontation des hypothèses sur un échantillon plus large où nous avons utilisé un questionnaire.

Dans les monographies, pour le recueil de données, nous avons utilisé les grilles et le questionnaire. Les grilles nous ont servi pour synthétiser les données des interviews ou des documents analysés. L'utilisation du questionnaire est restée exploratoire, vu le nombre réduit d'enseignants interrogés.

Dans cette étape de notre thèse, nous faisons mention de notre expérience en tant qu'ancien praticien, dans les analyses et les interprétations des déclarations des enseignants. Cela a pu parfois biaiser nos interprétations, comme cela a pu parfois l'enrichir par ailleurs

En ce qui concerne le deuxième questionnaire et l'étape "confirmatoire", nous nous sommes plongé dans les aspects statistiques car le nombre d'enseignants ayant participé au questionnaire était significatif. Nous avons utilisé préférentiellement les éléments statistiques associés à l'établissement de relations comme : les analyses corrélationnelles, les analyses factorielles, les régressions, les ANOVA et la méthode de Mc. Quitty.

L'utilisation de ces ressources statistiques a répondu aux objectifs de la recherche de l'établissement de relations entre les variables.

Les techniques ont été utilisées au service des objectifs poursuivis par la recherche. Ces dernières, ont parfois permis l'émergence de nouvelles hypothèses ou de nouvelles relations que nous allons discuter dans la partie suivante.

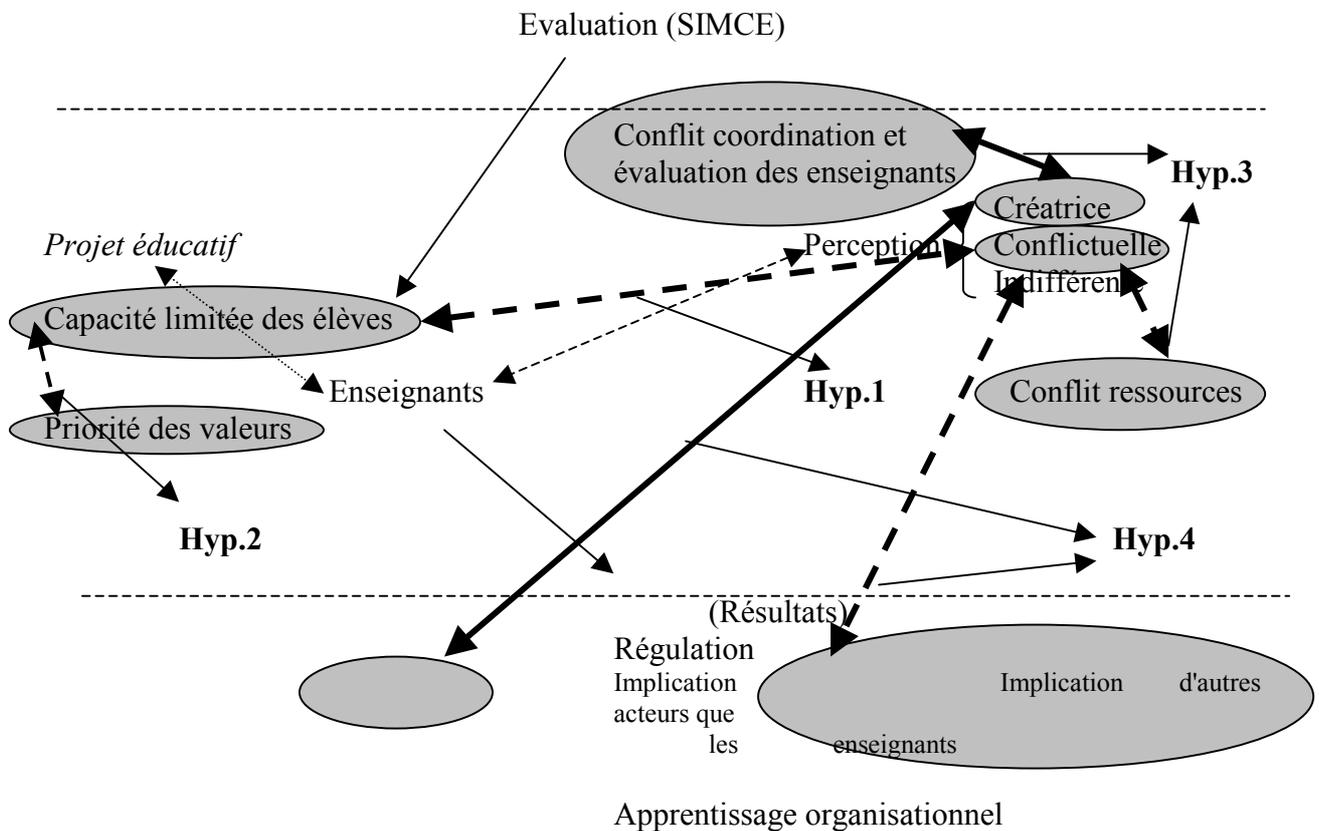
3. Les résultats obtenus et mis en perspective

Dans cette partie, nous allons reconsidérer les résultats obtenus à partir de nos hypothèses et ceux que nous avons obtenus dans le chapitre IX au-delà des analyses des hypothèses avancées. Il s'agit de discuter, d'interpréter et de mettre en perspective les découvertes associées au chapitre IX.

3.1. Les constats

Tout d'abord, nous allons considérer la figure qui résume la relation des quatre premières hypothèses et le modèle explicatif des actions appliquées après l'évaluation du SIMCE.

Les résultats de la première à la quatrième hypothèses et le modèle explicatif



Cette figure montre qu'à partir de notre modèle, il est possible d'établir deux relations liées aux actions entreprises après la confrontation au SIMCE, ceci peut éclairer la problématique.

A partir de ce schéma, nous pouvons dire que la confrontation aux évaluations externes est aussi une question de perception des enseignants par rapport à cette évaluation et à cette confrontation.

Les relations présentes dans la figure ont permis la construction de régressions pour deux variables dépendantes : l'implication des enseignants dans les actions qui suivent l'application du SIMCE, et l'implication d'autres acteurs que les enseignants dans les actions qui suivent la confrontation au SIMCE.

Les variables qui se trouvent à la base de l'explication de l'implication des acteurs sont la perception du SIMCE par les enseignants et la perception par les enseignants de l'évaluation dont ils sont eux-mêmes l'objet comme cause de conflit interne dans l'organisation.

La perception créatrice participe positivement à l'implication des enseignants, ce qui n'est pas le cas pour les perceptions conflictuelle et indifférente, ce qui est cohérent.

Une perception positive du SIMCE joue un rôle significatif expliquant l'engagement et l'implication des enseignants vis-à-vis des actions d'amélioration éducative après l'application du SIMCE. Mais la perception créatrice n'est pas la seule à participer à l'explication de l'implication des enseignants. La perception indifférente participe aussi quoique négativement à cette explication. Cela signifie que les actions d'amélioration sont considérées par les enseignants comme importantes et ne les laissent pas non plus indifférents.

En ce qui concerne l'implication d'autres acteurs que les enseignants, les perceptions conflictuelles et indifférentes prennent une place significative.

La vision conflictuelle du SIMCE par les enseignants et le refus de l'importance donnée à cette évaluation empêchent les enseignants de s'engager vis-à-vis des actions d'amélioration éducative dans les établissements scolaires. Les enseignants se concentrent plutôt dans les aspects négatifs du SIMCE, plaçant leurs critiques en premier lieu de manière qui ne permet pas de voir une continuité après son application. A cela, nous devons ajouter l'indifférence des enseignants envers le SIMCE. Nous pensons que cette indifférence peut être liée à la faible validité donnée à cette évaluation. Comme cette évaluation n'est pas valide aux yeux des enseignants, elle n'est donc pas importante pour eux.

Ce constat répond à ce que nous avons attendu dans nos hypothèses, par contre ce qui est une variable émergente est la perception par les enseignants de l'évaluation dont ils sont l'objet comme cause de conflit dans l'organisation. Cette perception-ci est un nouvel élément à prendre en compte.

De plus, la participation de cette variable est positive pour les deux variables dépendantes (implication des enseignants et implication des autres acteurs que les enseignants).

A partir de ces résultats, nous pouvons observer que l'évaluation dont les enseignants sont l'objet contribue de manière significative à l'explication de l'implication des enseignants ou des autres acteurs que les enseignants dans les actions d'amélioration qui suivent l'application du SIMCE.

La participation de la variable associée aux évaluations dont les enseignants sont l'objet aux variables associées aux actions après le SIMCE est un élément très important. D'une part la participation de cette variable est positive pour les deux variables dépendantes, d'autre part les deux variables sont interprétées différemment par les enseignants.

Nous pensons que la variable associée aux évaluations des enseignants joue de manière positive dans le cadre de l'implication des acteurs. Les enseignants peuvent percevoir que l'évaluation est un élément important leur permettant d'améliorer leur propre fonction dans les écoles. Mais il se peut qu'ils pensent aussi qu'une implication, dans les actions d'amélioration après le SIMCE peut conduire à une bonne évaluation. Ce qui est important est que, de toute façon, cette évaluation est perçue comme cause de conflit, ce qui met sur la table le problème de cette contrainte liée à l'évaluation des enseignants.

Par contre, dans l'implication d'autres acteurs que les enseignants, cette variable de l'évaluation ayant ceux-ci comme objet, accentue le conflit associé à l'évaluation. Celle-ci empêche les enseignants de s'impliquer dans les actions d'amélioration, peut-être parce qu'ils considèrent que cette évaluation n'est pas valide ou parce qu'ils ne doivent pas être évalués.

A partir de ceci, une nouvelle recherche pourrait être menée en fonction de l'évaluation dont les enseignants sont l'objet. Est-elle une source de motivation ou de démotivation pour les enseignants ? Est-ce qu'à une même procédure d'évaluation d'enseignants d'écoles différentes, les réactions des enseignants sont semblables?

Un autre constat dans les résultats obtenus dans le chapitre X est la participation de quelques caractéristiques des écoles aux variables dépendantes : implication des enseignants, implication d'autres acteurs que les enseignants. Parmi elles, nous retenons le minerval demandé aux parents, car cet indicateur contribue à l'explication des deux variables dépendantes.

3.2. Les perspectives de cette recherche

Ce que nous venons de dire par rapport aux constats, fonde la continuité de notre recherche. Loin de définir et de clôturer la confrontation à une problématique, celle-ci introduit de nouveaux éléments à investiguer.

En ce qui concerne la relation entre la perception conflictuelle du SIMCE et la perception de la capacité limitée des élèves de réussir les programmes, nous avons trouvé que ces résultats peuvent être comparés à un travail du CIDE¹⁶², Román (Román, M., 2002). Ce travail fait référence à la relation entre les secteurs les plus vulnérables et les mauvais résultats académiques obtenus. Cela explique en partie la perception par les enseignants des capacités limitées des élèves.

Mais dans notre cas, les secteurs sociaux abordés ne sont pas les plus vulnérables, et cette perception par les enseignants des capacités limitées de réussite des élèves n'est pas exclusive des enseignants des secteurs démunis, donc nous pensons que nous devons chercher ailleurs la réponse.

Le seul dénominateur commun entre la recherche menée par le CIDE et la nôtre est la perception par les enseignants des capacités de réussite des élèves. Cela est sans doute une autre voie de recherche qui peut s'avérer très intéressante.

Est-ce qu'il existerait un lien entre cette perception des capacités des élèves et les évaluations dont les enseignants sont l'objet?

Le constat de la présence de l'évaluation dont les enseignants sont l'objet, comme une contrainte, est aussi un élément qui souligne une possibilité d'étude centrée à notre avis sur la professionnalisation du métier enseignant. Cela dans le sens de la transformation de l'évaluation comme un vecteur de mobilisation.

Les éléments à la base de l'explication de l'implication des enseignants sont des variables associées à la perception des contraintes par les enseignants. Les éléments associés aux caractéristiques des écoles ne participent pas de manière relevante à cette explication.

Cette remarque souligne la participation centrale des enseignants (à travers leurs perceptions) dans la compréhension de leur implication dans les actions de régulation liées à l'évaluation du SIMCE au détriment des caractéristiques des écoles ou des écoles elles-mêmes.

¹⁶² Centre de recherche en éducation du Chili.

A partir de là, on pourra également se poser la question de la participation du directeur dans la volonté des enseignants de s'impliquer dans les actions d'amélioration après les évaluations externes. Car, nous avons démontré que la perception des contraintes par les enseignants est la clé de l'explication de l'implication des enseignants. Dans ce contexte, nous pouvons dire que précisément une des actions importantes des directions des écoles est de contribuer à la manière dont les enseignants perçoivent les choses. Nous pouvons parler de climat ou du directeur comme acteur important dans la motivation des enseignants. Cela peut jouer positivement sur la manière dont les enseignants élaborent leurs représentations.

Une autre voie d'étude situe précisément l'évaluation de cette hypothèse en fonction de toutes les actions de régulation dans les établissements scolaires. Pourrions-nous expliquer à partir des perceptions par les enseignants des tensions présentes dans l'organisation, leur implication dans ces régulations ?

Une autre étude récente met en évidence deux tendances dans l'enseignement en Communauté française de Belgique : une première orientation centrée sur "l'enseignement et la formation" des élèves, adoptée par des enseignants plus souvent satisfaits de leur métier et qui travaillent avec des élèves perçus positivement; une deuxième orientation centrée sur "la socialisation et l'éducation" des élèves, adoptée par des enseignants le plus souvent insatisfaits et travaillant avec des élèves perçus comme "difficiles"¹⁶³. Nous pensons que ces tendances rejoignent nos résultats obtenus en fonction d'une focalisation sur les aspects socio-affectifs et la perception des capacités limitées des élèves par les enseignants.

Nous faisons mention de ces résultats partiels de la recherche de Branka Cattonar pour établir que les résultats obtenus par notre travail dépassent au contexte propre de notre recherche, et que ces éléments peuvent être communs à d'autres contextes aussi différents que le Chili et la Belgique. Même s'il y a de liens entre ces recherches, il faut souligner que celles-ci portent sur des types d'écoles différentes. D'une part, les contextes culturels sont loin d'être comparables et d'autre part, notre recherche est focalisée sur un seul type d'école (qui n'existe pas dans le contexte de la Belgique).

4. Le métier d'enseignant

Qu'est-ce que le métier d'enseignant ? Et Comment va-t-il évoluer ?

Même si nous n'avons pas abordé ces questions dans le parcours de la thèse, elles sont présentes à l'horizon de celle-ci.

Nous avons abordé une problématique limitée et réduite afin d'essayer de comprendre les actions des écoles suite à une évaluation externe des établissements scolaires. Mais si ces confrontations ne se réduisent pas aux évaluations externes ou à l'environnement externe des organisations, quel type d'action pourrions-nous observer dans le cadre des établissements scolaires?

¹⁶³ Cette recherche se base sur les enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : une identité professionnelle multiple et hétérogène, de Branka Cattonar (non-publiée).

Nous avons vu qu'à partir de la perception de tensions par les enseignants, des rapports peuvent être établis entre leurs actions et ces perceptions. Cependant, est-il possible d'expliquer toutes les actions à partir de ces perceptions?

Nous pensons avoir vérifié que ces perceptions concrètement dans les explications des actions, mais nous ne pensons pas que ce soient les seuls éléments qui interviennent.

Nous soutenons que tous les faits, les idées, les sentiments sont le produit de l'interaction d'un ensemble complexe d'éléments. Ceci est pour nous une évidence démontrée par exemple dans le résultat obtenu pour la variable "implication des enseignants". A cette variable participent, entre autres, la perception créatrice, la perception conflictuelle et la perception indifférente.

Nous ne pensons pas à partir de ces résultats, que la perception des enseignants ou même les actions ou les buts des enseignants peuvent se comprendre à partir d'une logique binaire (positive ou négative, blanc ou noir), mais à partir d'un "bricolage" qui peut répondre à une logique multivariée.

Le fait de nous poser la question sur le métier des enseignants nous incite à le repenser également à partir de cette réalité multivariée.

Il ne s'agit pas de réduire le développement théorique du métier d'enseignant à ces réflexions mais de le compléter, lorsqu'on veut en prendre en compte toute la complexité.

Donner aux enseignants une place importante dans le processus éducatif des élèves signifie placer les enseignants au centre d'un ensemble de tensions constantes, surtout si nous pensons que ceux-ci devront amener leurs élèves à réaliser quelques objectifs avec ou sans la coopération de ces propres élèves.

La manière de percevoir ces enjeux par les enseignants, pourront en quelque sorte contribuer à motiver leur participation aux actions ou aux réponses qui suivent ces confrontations.

Nous pensons une partie de l'évolution du métier des enseignants par rapport à la gestion de leurs perceptions par ceux-ci : il s'agit de se confronter aux tensions en essayant de clarifier la portée de celles-ci sur soi-même.

Dans une perspective stratégique, nous pouvons espérer que les enseignants arriveront à contrôler la confrontation aux tensions et les conséquences de celles-ci sur eux-même, mais nous savons que le champ stratégique reste incertain et que les règles ne parviennent pas toujours à résoudre le problème des conflits qui y sont associées.

C'est dans cet esprit que la gestion des tensions signifiera une acceptation du conflit ou du désordre comme éléments constitutifs du métier enseignant : il ne s'agit pas de tout contrôler, mais d'agir en présence de ces tensions contribuant à travers ces actions à la réalisation des objectifs partagés.

Cependant, ce qui apparaît comme une situation liée plutôt à une anarchie, pourrait être utilement orientée par un ensemble de buts partagé ou une mission clairement définie, c'est la recherche constante de ce là qui va contribuer à la réalisation des objectifs.

Parler du métier d'enseignant c'est parler d'un bricolage soumis à des tensions toujours constantes que les régulations des organisations ne peuvent pas toujours cadrer. C'est la tension entre ce qui est nouveau et ce qui est ancien, entre ce qui est affectif et ce qui est effectif, entre ce que je dois enseigner et ce que je veux apprendre, etc.

Dans ce contexte notre thèse contribue à l'explication de l'implication des acteurs dans leur "réaction" aux évaluations externes aux établissements, elle donne de nouveaux éléments à prendre en compte pour les gestionnaires et pour les responsables des écoles.

Nous avons dit que notre regard est systémique et que nous nous sommes centré sur les déclarations des enseignants concernant leurs perceptions plutôt que sur la signification ou les manières de construire ces perceptions. Dès lors dans la perspective de l'utilisation de cette thèse, nous avons vérifié que celles-ci expliquent de manière très significative l'implication des enseignants dans les actions d'amélioration éducative des écoles suite à une évaluation externe.

Les perceptions des tensions, des conflits, des contraintes par les enseignants contribuent à leur implication dans les actions mises en pratique dans les écoles. Cette thèse permet au moins deux applications dans le système scolaire. Tout d'abord, nous pouvons penser que le climat des organisations éducatives et le rôle joué par le directeur de l'école, notamment par sa manière de gérer les tensions, pourra générer un climat tel que les enseignants puissent se sentir à l'aise face aux difficultés, voyant dans les tensions une possibilité de développement. Une autre application se situe dans le contexte de la formation des enseignants. En effet le développement personnel, le rapport réflexive à soi même, l'éducation aux tensions peut permettre des expériences plus positives par rapport à cette profession toujours incertaine.

Un élément important se dégage de notre thèse : il n'est pas suffisant d'opter pour un changement des processus ou des ressources dans le but de changer les écoles. Il faut également considérer la manière dont les enseignants et les autres acteurs de l'organisation sont confrontés aux tensions, aux contraintes et aux conflits à l'intérieur de l'école (c'est cette vision qui doit être pris en compte avant toute initiative de changement).

Nous soulignons que lorsque nous avons décidé de terminer, nous avons constaté que quatre années de travail sur un sujet ne suffisent pas pour en faire le tour.

Nous avons opté dans notre recherche pour une focalisation sur les enseignants, motivés peut-être par notre propre expérience sur le terrain. Nous avons ressenti profondément les tensions associées à ce métier.

Après le parcours suivi pour construire cette thèse, nous nous posons encore plusieurs questions sur le sujet. La thèse nous a permis de compléter notre vision d'un problème particulier, mais elle a dépassé ce stade et nous a permis de nous plonger dans une problématique plus vaste et plus complexe.

Bibliographie

Amblard, H., Bernoux, Ph., Herreros, G., et Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.

Argyris, Ch. et Schön, D. (2002). *Apprentissage Organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Barbier, J-M. (1991). *Elaboration de projets d'action et de planification*. Collection pédagogie d'aujourd'hui. Paris : PUF.

Bardin, L. (2001, 10^{ème} édition). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Bauer, S. (2000). Should Achievement Test be Used to Judge School Quality? *Education Policy Analysis Archives*. Volume 8, Number 4. <http://epaa.asu.edu>

Bonami, M. (2000). Pueden las políticas escolares modificar las prácticas pedagógicas? : Una mirada desde el análisis organizacional. *Revista de tecnología educativa*. 14 (1-2). 91-110.

Bonami, M. et Garant, M.(1996). *Systèmes scolaires de pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Bonami, M., de Henin, B., Boque, J.M. et Legrand, J. J. (1993). *Management des Systèmes complexes. Pensée systémique et intervention dans les organisations*. Bruxelles : De Boeck Université.

Bourgeois, E. (1993). Projet d'établissement et analyse des besoins de formation continue des enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 15 (4). 53-73.

Boutinet, J-P. (1989, 2^{ème} édition 1992). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.

Crozier, M. et Friedberg, E.(1977). *L'acteur et le système*. Paris : Ed. du Seuil.

De Bruyne, P., Herman, J. et Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique*. Paris : PUF.

De Ketele, J-M. et Kahn, J. (1982). *Pédagogie du projet*, Notes de cours, Laboratoire de pédagogie expérimentale, Louvain-la-Neuve.

Demailly, L. (2001). Le cadre social et politique des transformations. In L. Demailly (Ed.), *Evaluer les politiques éducatives.*, Bruxelles : De Boeck Université (13-30).

Devineau, S. (1998). *Les projets d'établissement*. Paris : PUF.

Dunn-Rankin, P. (1983). *Scaling Methods*. London : LEA.

Dupriez, V. (2002). *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires. Analyse du cadre institutionnel et des écoles d'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Louvain-la-Neuve : UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, thèse de

doctorat (non publié).

Dupriez, V. (2002). Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires? In Maroy, Ch., *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

Dupriez, V. et Maroy, Ch. (1999). Politiques scolaires et coordination de l'action. *Cahier de recherche du Girsef*, N°4.

Duran, D. (1999). *El rol que le corresponde al docente, a la luz de la reforma educacional en Chile*. Louvain -la-Neuve : UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, mémoire du DEC préparatoire au Doctorat (non publié).

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1994). La variété du fonctionnement de l'école : identification et analyse des "effets-maître". In Crahay, M. et Lafontaine, A. (Eds.), *Evaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Esteve, J. (1992). Changement social et profession enseignante. *Education-Formation*. N° 227. 21-43.

Eyzaguirre, B. et Fontaine, L. (1999). Qué mide realmente el SIMCE?. *Estudios públicos*, 75.

Field, A. (2000). *Discovering Statistic Using SPSS for windows. Advanced Techniques for the Beginner*. London : SAGE.

Francfort, I., Osty, F., Sainsaulieu, R. et Uhalde, M. (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.

Friedberg, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de Sociologie*, XXXIII -4, 531-553.

Gajardo, M. (1994). Cooperación y educación. Lecciones mutuas. In M. Gajardo (Ed.), *Cooperación internacional y Desarrollo de la Educación.*, Santiago : AGSI (15-36).

Garant, M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. In M. Bonami et M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires de pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Garcia-Huidobro, J.-E. (2000). La descentralización pedagógica y la reforma de los establecimientos educacionales. *Revista tecnología educativa*. Santiago. CPEIP. N° 1-2. 227-249.

Garcia-Huidobro, J-E. (1999). La reforme educacional chilena 1990-1998. Vision de conjunto. In J-E. Garcia Huidobro (Ed.), *La reforme educacional chilena.*, Madrid : Popular (7-46).

Garther, Thurler, M. (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement. In M. Bois, (Dir), *Les systèmes scolaires et leurs régulations*. Lyon : CRDP. 31-49.

Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens !. In SSRE, *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen. 75-92.

Guerrero, G. (2000). Equipos de gestión y proyecto educativo : Condiciones básicas para una gestión educativa en un contexto descentralizado. *Revista de tecnología educativa*. Santiago, CPEIP. N° 1-2. 205-226.

Hopenhayn, M. (1996). El desafío educativo : en busca de la equidad perdida. In E. Cohen (Ed.). *Educación eficiencia y Calidad*. Santiago : Cepal-OEA. 37-60.

Hopkins, D. (1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. In Universidad de Deusto (Eds.). *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. 377-402.

Huber, SG. (1998). Dovetailing School Effectiveness and School Improvement. In ICSEI.

Huberman, M. et Miles, M. (1991). *Analyses de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jonnaert, Ph. et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Kerka, S. (1995). The learning organization: myths and realities. Eric Clearinghouse, <http://www.ericacve.org/docs/mr00004.htm>

Kesterman, A. (). *Devenir une organisation apprenante et intelligente*. CFIP

Lee, J. (2001). School Reform Initiatives as Balancing Acts: Policy Variation and Educational Convergence among Japan, Korea, England and the United States. *Educational Policy Analysis Archives* (<http://epaa.asu.edu>), Volume 9, Number 13.

Lessard, C. et Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les presses de l'université de Laval.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Paris, De Boeck Université.

Liu, M. (1983). *Approche socio-technique de l'organisation*. Paris : Eds. D'organisation.

Maureira, F. (1997). *Aportes de la investigación Anglosajona y Francesa a la Gestión Escolar*. Documentos. Santiago : CIDE. N° 3.

Meignant, A. (2002). Le savoir et l'entreprise : un nouveau paradigme. In M. Garant et Ph. Scieur (Eds.). *Organisation et systèmes de formation*. Bruxelles : De Boeck Université

Ministerio de la Educación de Chile. (1993). *Educación de Calidad para Todos* .Santiago (Enero).

Ministerio de la Educación de Chile. (1998). *Reforme en marcha : buena educación para todos*. Santiago.

Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Eds. d'organisation.

Morin, E. (1977). *La méthode*. Paris : Seuil.

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.

Nelly, C. (2001). *Crítica a la reforma educacional*. Santiago : Pehuén.

Neuman, W. (1994, 2ème édition). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. London : Allyn and Bacon.

Olivares, J. (2001). Sistema de medición de la calidad de la educación de Chile : SIMCE, algunos problemas de la medición. *Revista Iberoamericana de Educación*. Numero 10.

Perrenoud, Ph. (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. In Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *Compétences et formation des enseignants ?*, Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, pp. 3-36.

Perrenoud, Ph. (1996). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *L'Educateur*, 10, 24-30.

Perrenoud, Ph. (2000). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier
d'enseignant.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_29.html

Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L., Laperriere, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologique et méthodologique*, Boucherville, Gaétan Morin.

Prange, Ch. (1999). Organizational Learning – Desperately Seeking Theory?. In M. Easterby-Smith, L. Araujo et J. Burgoyne (Eds.). *Organizational Learning and the Learning Organization. Developments in Theory and Practice*. London : Sage.

Probst, G. et Büchel, B.(1992). *La pratique de l'entreprise apprenante*. Paris : Eds. D'organisations.

Puryeor, (1997). *La educación en América Latina : Problemas y desafíos*. PREAL.

Reynaud, J.-D. (1997, 3^{ème} édition). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin.

Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Román, M. (2002). *Porqué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?*. Santiago : CIDE.
- Scott, W. (1992). *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems*. London : Prentice-Hall International.
- Senge, P. (1990). *La cinquième discipline*. Paris : FIRST
- Smith, M.K. (2001), Donald Schön : learning, reflection and change. *The encyclopedia of informal education*, www.infed.org/thinkers/et-schon.htm
- Truchot, V. (1998). Les élèves en tant qu'acteurs : simulacre de démocratie ou véritable participation. In Nouvelles politiques éducatives. Thématique n° 6, CIFEDHOP.
- Van Zanten, A. (2001). Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne. In L. Demailly (Ed.), *Evaluer les politiques éducatives.*, Bruxelles : De Boeck Université (31-45).
- Vergara, J. (2003). *La fonction de supervision scolaire au Chili : rôles et représentations sociale*. Louvain-la-Neuve, UCL. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Thèse de doctorat (non publié).
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, (vol. 21), 1-19.
- Wolff, L. (1998). Las evaluaciones Educativas en América Latina : Avance Actual y Futuros Desafíos. PREAL, N° 11.

Indice de tableaux

Page

Tableau 1	La variance expliquée dans l'analyse factorielle appliquée aux données de la question 12 du premier questionnaire	104
Tableau 2	Participation des variables associées à la perception du SIMCE par les enseignants de l'école A aux facteurs dégagés et retenus du tableau 1	105
Tableau 3	La variance expliquée de l'analyse factorielle appliquée sur les actions qui suivent le SIMCE dans l'école A (question 13 du premier questionnaire)	118
Tableau 4	Participation des variables associées aux actions qui suivent le SIMCE aux facteurs dégagés (tableau 3) dans l'école A	119
Tableau 5	La variance expliquée dans analyse factorielle appliquée sur la perception du SIMCE par les enseignants de l'école B (question 12 du premier questionnaire)	124
Tableau 6	Participation des variables associées à la perception du SIMCE par les enseignants de l'école B aux facteurs dégagés	125
Tableau 7	Les parties qui forment le deuxième questionnaire	166
Tableau 8	Les écoles et leurs caractéristiques qui font partie de l'échantillon	168
Tableau 9	La corrélation (Pearson) entre les variables associées aux caractéristiques des écoles (tableau 8)	169
Tableau 10	Variables associées au renseignement sur les enseignants	172
Tableau 11	La corrélation entre la variable ancienneté dans l'école (question 4 du deuxième questionnaire) et ancienneté dans la profession (question 5 du deuxième questionnaire)	172
Tableau 12	Analyse de fréquences des questions : 2,5,6,8,9 et 10 (deuxième questionnaire)	173
Tableau 13	La corrélation entre les variables de la question 11 (perception par les enseignants des capacités des élèves)	174
Tableau 14	L'alfa de Cronbach pour les facteurs dégagés de la question 11	176
Tableau 15	Fréquences des questions 12 (préparation du SIMCE) et 13 (expérience du SIMCE)	176
Tableau 16	Fréquences de la question 14 (Méthodes et pratiques associées au SIMCE)	176
Tableau 17	Analyse factorielle appliqué sur la question 15 (causes de conflit). La variance expliquée	177
Tableau 18	Participation des variables de la question 15 aux facteurs dégagés de l'analyse factorielle appliquée sur cette question	178
Tableau 19	Nouvelle analyse factorielle appliquée sur la question 15 prenant en considération les facteurs retenus précédemment. Variance totale expliquée	179
Tableau 20	Participation des variables de la question 15 aux facteurs retenus	180
Tableau 21	L'alfa de Cronbach pour les facteurs retenus de l'analyse factorielle appliquée sur la question 15	180
Tableau 22	Analyse factorielle appliqué sur la question 16 (perception du SIMCE). La variance expliquée	181
Tableau 23	Participation des variables de la question 16 aux facteurs dégagés de l'analyse factorielle appliquée sur cette question	182

Tableau 24	Nouvelle analyse factorielle appliquée sur la question 16 prenant en considération les facteurs retenus précédemment. Variance totale expliquée	183
Tableau 25	Participation des variables de la question 16 aux facteurs retenus	183
Tableau 26	Analyse factorielle appliquée sur la question 17 (actions qui suivent le SIMCE). La variance expliquée	184
Tableau 27	Participation des variables de la question 17 aux facteurs dégagés de l'analyse factorielle appliquée sur cette question	184
Tableau 28	Nouvelle analyse factorielle appliquée sur la question 17 prenant en considération les facteurs retenus précédemment. Variance totale expliquée.	186
Tableau 29	Participation des variables de la question 17 aux facteurs retenus	186
Tableau 30	Résumé des facteurs retenus des questions 15, 16 et 17	187
Tableau 31	Présentation résultats obtenus question 18 (perception par les enseignants des capacités des élèves)	187
Tableau 32	Matrice de corrélation des variables de la question 18	188
Tableau 33	Corrélation entre les variables de la question 16 et 18	198
Tableau 34	Analyse factorielle appliqué sur la question 16 et la question 18. La variance expliquée	200
Tableau 35	Participation des variables de la question 16 et de la question 18 aux facteurs dégagés de l'analyse factorielle appliquée	201
Tableau 36	Corrélation entre la question 11 et la question 18	203
Tableau 37	Analyse factorielle appliqué sur la question 11 et la question 18. La variance expliquée	205
Tableau 38	Participation des variables de la question 11 et de la question 18 aux facteurs dégagés de l'analyse factorielle appliquée	205
Tableau 39	Corrélation entre les facteurs associés à la perception du SIMCE et les facteurs associés aux causes de conflit	208
Tableau 40	Corrélation entre les facteurs retenus de la question 17 et de la question 16	210
Tableau 41	ANOVA sur les facteurs retenus de la question 16 et la question 18	213
Tableau 42	Corrélation entre les facteurs retenus de l'ANOVA (tableau 41) et les caractéristiques associées aux écoles (tableau 8)	214
Tableau 43	Analyse factorielle appliquée sur la question 16 et la question 18 après réduction des de l'échantillon	215
Tableau 44	Participation des variables de la question 16 et la question 18 aux facteurs retenus (tableau 43)	216
Tableau 45	Les variables et la méthode employées dans une étude de régression sur la variable perception conflictuelle	219
Tableau 46	Résumé des résultats obtenus du modèle retenu de la régression sur la variable perception conflictuelle	220
Tableau 47	Les coefficients Beta des variables retenues dans le modèle	220
Tableau 48	L'incorporation des caractéristiques des écoles au modèle prédictif de la variable perception conflictuelle	221
Tableau 49	Les valeurs de Beta et de R, des variables retenues du nouveau modèle	222
Tableau 50	Analyse de régression pour la variable réponses d'autres acteurs que les enseignants	227
Tableau 51	Régression pour la variable dépendante réponses d'autres acteurs que les enseignants" considérant les variables les plus significatives du	228

	tableau 50b	
Tableau 52	Le modèle prédictif de la variable réponses d'autres acteurs que les enseignants et l'incorporation des variables associées aux caractéristiques des écoles	229
Tableau 53	Le modèle prédictif de la variable réponses d'autres acteurs que les enseignants et l'incorporation des variables associées aux écoles (variables dummy)	231
Tableau 54	Analyse de régression sur la variable implication des acteurs	232
Tableau 55	Le modèle prédictif de la variable implication des enseignants et l'incorporation des variables associées aux caractéristiques des écoles	233
Tableau 56	Le modèle prédictif de la variable implication des enseignants et l'incorporation des variables associées aux écoles (variables dummy)	235
Tableau 57	Résumé des hypothèses	237

Indices de figures

		Page
Figure 1	Le mécanisme de rétroaction	45
Figure 2	Les réponses de l'école	47
Figure 3	La problématique et le modèle explicatif	78
Figure 4	Le modèle et la problématique en fonction des écoles A et B	139
Figure 5	Graphique des relations entre les variables associées aux caractéristiques des écoles (tableau 8), basé sur les corrélations entre ces variables (tableau 9)	170
Figure 6	Analyse des facteurs latents selon la méthode Mc Quitty, pour la corrélation entre les variables de la question 11 (perception par les enseignants de l'orientation des élèves dans l'école)	175
Figure 7	Schéma de la première hypothèse	193
Figure 8	Schéma de la deuxième hypothèse	193
Figure 9	Schéma de la troisième hypothèse	194
Figure 10	Schéma de la quatrième hypothèse	195
Figure 11	Schéma de la cinquième hypothèse	196
Figure 12	La méthode Mc Quitty appliqué sur la corrélation entre les variables de la question 16 (perception du SIMCE par les enseignants) et la question 18 (perception par les enseignants des capacités des élèves)	199
Figure 13	Présentation graphique de la corrélation entre question 16 et 18	203
Figure 14	La méthode Mc Quitty appliqué sur la corrélation entre la question 16 et la question 17 (actions après le SIMCE)	210
Figure 15	Schéma des résultats obtenus de la première à la quatrième hypothèse	225